

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ÉDINA SOARES MACIEL

**LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA E EXPERIÊNCIA CULTURAL DOS ALUNOS:
estudo em uma Escola do Campo**

CURITIBA

2011

ÉDINA SOARES MACIEL

**LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA E EXPERIÊNCIA CULTURAL DOS ALUNOS:
estudo em uma Escola do Campo**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área Temática: Cultura e Processo de Ensino-aprendizagem, Linha de Pesquisa: Cultura, Escola e Ensino, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação.

**Orientadora:
Prof.^a Dr.^a Tânia Maria Figueiredo Braga Garcia**

CURITIBA

2011

ficha catalográfica



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PARECER

Defesa de Dissertação de **ÉDINA SOARES MACIEL** para obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO. As abaixo-assinadas, DR^a TÂNIA MARIA FIGUEIREDO BRAGA GARCIA, DR^a MARIA ANTÔNIA DE SOUZA e DR^a LEILAH SANTIAGO BUFREM, arguíram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Dissertação: **“LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA E EXPERIÊNCIA CULTURAL DOS ALUNOS: ESTUDO EM UMA ESCOLA DO CAMPO”**.

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está apta ao Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
DR ^a TÂNIA MARIA FIGUEIREDO BRAGA GARCIA		Aprovado
DR ^a MARIA ANTÔNIA DE SOUZA		Aprovado
DR ^a LEILAH SANTIAGO BUFREM		Aprovado

Curitiba, 26 de novembro de 2010.

Prof. Dr. Ângelo Ricardo de Souza
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação



Ao meu amado esposo Júnior, luz da minha vida, fiel apoio nos mais árduos momentos.

Aos filhos Péricles: pela sua atitude de pesquisa e seus intermináveis “por quês”.

À pequena Agnes, que chegou durante a trajetória do mestrado, e deu-me plenitude todas as manhãs iluminadas por seus risos e novas palavras.

AGRADECIMENTOS

Dedico este trabalho a todas as pessoas que de uma forma ou outra encorajaram-me a não desistir.

À Deus, porque em toda a minha trajetória pude sentir sua providência divina através dos diferentes acontecimentos: desde o nascimento da minha filha até a licença sem vencimentos que foi concedida; pois sem suas “bênçãos” não teria concretizado esse sonho.

Aos meus familiares e privilegiadamente, meu esposo Júnior, que sempre acreditou e apoiou em todos os momentos de minha trajetória acadêmica, doando-me suas palavras de incentivo e carinho para que nunca desanimasse. Aos meus filhos, que por toda dedicação que sempre dediquei a eles, tornaram meu caminho mais ameno, pois trouxeram-me tantas surpresas boas em muitas horas, ajudando-me a superar a exaustão da investigação com seus abraços diários, choros, bagunças e gargalhadas intensas.

Aos meus pais, pelo cantinho de estudo que reservaram com carinho para minha solitária tarefa de dedicação à escrita, e os cafés carinhosos de minha mãe. Não poderia esquecer dos livros que minha irmã Ednéia leu repetidamente durante toda a minha infância, tornando-me íntima dos hábitos de leitura.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR, que durante as aulas auxiliaram com a exigência de leituras, atividades e problematizações, emancipando as possibilidades de dar consistência aos conteúdos desenvolvidos nessa investigação. Especialmente às professoras Tânia Braga Garcia e Maria Auxiliadora Schmidt, companheiras indispensáveis para alicerçar os fundamentos de um estudo científico e rigoroso.

Aos colegas de Curso, mestrandos e doutorandos, que contribuíram com esta pesquisa com seu apoio, e-mails e demais socializações, críticas construtivas e, principalmente palavras de incentivo. Em especial aos amigos: Daniel, Eliane, Edson, Irene e Jaqueline, pois que sem eles, meu caminho seria mais árduo. Assim como eles, agradeço o apoio do “Grupo Araucária” que ensinou-me muito em suas buscas coletivas para aprimorar sua epistemologia da práxis no contexto da Educação Histórica. Em especial, ao carinho de minha amiga Dr.^a Marlene Grendel.

Aos professores Dr.^a Maria Antônia de Souza e Dr.^a Leilah Santiago Bufrem que compuseram as bancas de qualificação e de defesa. Agradeço ao interesse que tiveram por minha dissertação, contribuindo desde suas primeiras mediações com a seriedade investida durante todo o processo de investigação.

Às professoras, diretoras e pedagoga Madalena, da Escola da Comunidade de Capinzal, de Araucária, colaboradoras nesta investigação, em especial pelo calor do chimarrão e os bolos trazidos de casa para deixar os encontros mais afetuosos, sem as quais esta investigação ficaria impossibilitada.

À pedagoga Simone Bus que me indicou para coordenar a Educação do Campo (2005-2008), apostando na qualidade e comprometimento da minha práxis, pois que sem iniciar tal trajetória, não teria conhecido a grandeza da Educação do Campo, a qual busco deixar alguma contribuição com esta pesquisa.

À Secretária Municipal de Educação, Ivana Chemello Oppis (2005-2008), que não mediu esforços para possibilitar a minha frequência nas aulas do mestrado, como também aos diretores Rafael e Nelson da Escola Nadir pelo apoio e acolhimento para a finalização desse estudo.

Agradeço de forma singular à minha orientadora, Dr.^a Tânia Braga Garcia, que sempre aguardei seus valiosos momentos de orientação, iluminando minha mente e auxiliando na fluência e clareza das ideias. Mas, em especial, pelo seu jeito de humanizar em toda minha trajetória auxiliando-me quanto ao rigor e cientificidade da investigação, encarada de forma profissional, sem perder a dialogicidade que caracteriza sua mediação. Mas, sobretudo, pelo brilho no olhar e força forjada em sua história de vida como mãe e avó, propiciando-me conselhos nos momentos difíceis na tentativa de conciliar a maternidade e mestrado.

RESUMO

Apresenta resultados de investigação sobre manuais didáticos de História utilizados em uma Escola do Campo localizada no Município de Araucária, Paraná, pela professora e pelos alunos do 4.º ano do Ensino Fundamental, etapa da escolarização no qual são trabalhados conteúdos da história do município. O objetivo da pesquisa foi investigar se e como os manuais didáticos podem contribuir para que os professores construam relações com a experiência cultural dos alunos que vivem no campo, especialmente no desenvolvimento dos conteúdos de História. O trabalho empírico foi realizado em uma Escola do Campo onde o processo de escolarização deve privilegiar a experiência cultural dos alunos por orientação explícita das diretrizes nacionais, estaduais e municipais. A pesquisa tem como pressupostos teóricos: o conceito de tradição seletiva de Williams (2003) que indica que a cultura opera sobre os conhecimentos, escolhendo os que são valiosos para a conservação e os que podem ser excluídos e que acabam sendo “esquecidos” dentro do que se costuma entender como cultura universal; a concepção de educação problematizadora de Freire (1976, 1987, 1996, 2000) que sustenta a necessidade da relação entre a experiência social do sujeito e os conteúdos curriculares; e a conceituação de livro didático como artefato cultural que afeta a escolarização especialmente na dimensão do ensino e que é apropriado pelos sujeitos escolares de formas diferenciadas, ainda pouco estudadas pela pesquisa educacional Garcia, 2007. Os documentos curriculares e três livros didáticos utilizados na escola foram analisados em seu conteúdo, com apoio metodológico em Franco (2003). Também foi realizada uma entrevista com a professora do 4.º ano para compreender como entende e estabelece a relação entre os conteúdos escolares contidos nos livros didáticos utilizados e a experiência cultural dos alunos e suas famílias, sujeitos do campo, ao ensinar História. No que se refere às relações entre os conhecimentos universais e a experiência cultural dos alunos, pode-se constatar que o livro recebido por meio do Programa Nacional do Livro Didático pouco contribui para que tais relações sejam estabelecidas, seja pela pouca referência a situações específicas da vida do campo, seja porque as atividades não abrem espaço para a busca de referências locais. Um segundo livro utilizado, apesar de tratar de temas urbanos, apresenta propostas que remetem o aluno à busca de informações e referências em sua cultura. O terceiro livro em uso, resultado de projeto sobre a história local, apresenta elementos da vida dos alunos, os quais a professora reconhece e incorpora em suas aulas. Apesar disso, mesmo no caso mais favorável, a professora – generalista – revela as dificuldades com o conteúdo específico e expressou limites na apropriação da metodologia utilizada nesse livro – a captação de documentos guardados nas famílias – alternativa que possibilitaria a ampliação da relação dos conteúdos de ensino com a experiência dos alunos.

Palavras-chave: Livros didáticos. Escola do campo. Ensino de História. Significado social dos conteúdos. Experiência cultural. Produção das aulas.

ABSTRACT

This work presents the results of an investigation on History textbooks used in a Countryside School located in the municipality of Araucária, Paraná, by the teacher and 4th grade students, educational phase in which the municipality history is approached. The objective of the research was to investigate if and how the textbooks can provide a contribution to the teachers in building relationships with the cultural experiences of the students who live in the countryside, especially in regards to the development of history contents. The empirical work was conducted in a Countryside School where the learning process must emphasize the students' cultural experiences according to specific orientation from the national, state and municipal guidelines. The research has as its theoretical assumptions: the concept of selective tradition by Williams (2003) which indicates that culture operates on knowledge, selecting which ones are valuable to be conserved and which ones can be excluded and become "forgotten" inside of what is understood as universal culture; the idea of libertarian education by Freire (1976, 1987, 1996, 2000) which supports the need of the relationship between the subject's social experience and the curricular contents; and the conceptualization of the textbook as a cultural artifact which affects schooling especially in the teaching dimension, which is appropriated by the subjects in different ways, still little analyzed by the educational research of Garcia, 2007. The curricular documents and three textbooks used in the school had their contents analyzed, methodologically supported by Franco (2003). An interview with the 4th grade teacher was also made, in order to understand how she understands and establishes the relationship between the contents of textbooks used and the cultural experience of the students and their families, countryside people, in teaching history. Regarding the relationships between universal knowledge and students' cultural experiences, it can be affirmed that the book received through the National Program of Textbooks provides little contribution to the establishment of such relationships, be it due to the little reference to specific countryside life situations or due to the fact that the activities do not suggest space for the search of local references. A second book used, in despite of the focus on urban themes, presents proposals which direct the student to the search of information and references in his/her culture. The third book used, resulting of a project about local history, presents elements of the students' lives, which are recognized by the teacher and incorporated in the classes. However, even in the most favorable case, the teacher – generalist – reveals difficulties regarding the specific content and expresses limitations in the appropriation of the methodology used in that book – documents collected from the families – alternative which would enable the enlargement of the relationship between the teaching contents and the students' experiences.

Keywords: Textbooks. Countryside School. History teaching. Social meaning of contents. Cultural experience. Classes production.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 -	ESCOLA DA LOCALIDADE DE CAPINZAL	99
GRÁFICO 1 -	A INFÂNCIA NO CAMPO DA LOCALIDADE DE CAPINZAL	100
FIGURA 2 -	A INFÂNCIA NO CAMPO DA LOCALIDADE DE CAPINZAL	101
FIGURA 3 -	ALUNOS REALIZANDO ATIVIDADES NA SALA DE AULA.....	102
FIGURA 4 -	PEDAGOGA E PROFESSORA ORGANIZANDO O TRABALHO PEDAGÓGICO.....	103
GRÁFICO 2 -	LOCAL DE NASCIMENTO DOS PAIS DOS ALUNOS DA ESCOLA	104
GRÁFICO 3 -	O GOSTO E AS DIFICULDADES DOS SUJEITOS MORADORES DO CAMPO.....	105
FIGURA 5 -	TRABALHADOR DA LOCALIDADE DE CAPINZAL EM ATIVIDADE.....	106
GRÁFICO 4 -	TRABALHO DOS SUJEITOS MORADORES DO CAMPO	106
FIGURA 6 -	ATIVIDADE REALIZADA PELOS ALUNOS.....	107
GRÁFICO 5 -	PROBLEMAS ENCONTRADOS PELOS SUJEITOS MORADORES DO CAMPO.....	108
FIGURA 7 -	CAPA DO LIVRO DE HISTÓRIA DA COLEÇÃO BRASILIANA.....	115
FIGURA 8 -	CAPA DO LIVRO RECRIANDO HISTÓRIAS	116
FIGURA 9 -	CAPA DO LIVRO HISTÓRIA	117
FIGURA 10 -	CAPA DO LIVRO HISTÓRIA	117
FIGURA 11 -	TEXTO SOBRE O LAZER NO PASSADO DO LIVRO 2: HISTORiar	118
FIGURA 12 -	DESENHOS CONTIDOS NO LIVRO 3.....	131
FIGURA 13 -	DESENHOS DOS ALUNOS E SEUS CONHECIMENTOS PRÉVIOS SOBRE O TRABALHO NO CAMPO.....	133
FIGURA 14 -	ATIVIDADES DO LIVRO 2 SOBRE A ROTINA DA CIDADE.....	142
FIGURA 15 -	ATIVIDADE DESENVOLVIDA PELOS ALUNOS E APRESENTADA DURANTE A ENTREVISTA (24/08/10).....	143

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - CONTEÚDOS DE HISTÓRIA - 4.º ANO	111
QUADRO 2 - APRESENTAÇÃO DO LIVRO 1	120
QUADRO 3 - DADOS RESULTANTES DA ANÁLISE DE CONTEÚDO DO LIVRO 1 NO TEMA A ORIGEM DAS FAMÍLIAS	121
QUADRO 4 - DADOS RESULTANTES DA ANÁLISE DE CONTEÚDO DO LIVRO 1 NO TEMA TRABALHO	123
QUADRO 5 - APRESENTAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO UTILIZADO PELA PROFESSORA.....	126
QUADRO 6 - INDICADORES DA ANÁLISE DE CONTEÚDO DO LIVRO.....	127
QUADRO 7 - APRESENTAÇÃO DO LIVRO HISTORIAR UTILIZADO PELA PROFESSORA.....	129
QUADRO 8 - INDICADORES DA ANÁLISE DE CONTEÚDO DO LIVRO 3.....	130

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - DISTRIBUIÇÃO DOS ARTIGOS ENCONTRADOS, SEGUNDO ASSUNTO SOLICITADO	36
TABELA 2 - ARTIGOS ENCONTRADOS E SELECIONADOS EM RELAÇÃO AO TEMA O SIGNIFICADO SOCIAL DOS CONTEÚDOS, POR ANO NOS VOLUMES DA REVISTA EDUCAÇÃO E PESQUISA (USP).....	36
TABELA 3 - NÚMERO DE ARTIGOS LEVANTADOS CONFORME CATEGORIZAÇÃO ELABORADA PELA AUTORA	37

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 CURRÍCULO, CULTURA E LIVRO DIDÁTICO: O SIGNIFICADO SOCIAL DOS CONTEÚDOS DE ENSINO	25
1.1 A ARTICULAÇÃO ENTRE CULTURA E CURRÍCULO	28
1.2 OS CONTEÚDOS DE ENSINO E SUA RELEVÂNCIA.....	33
1.3 AS PESQUISAS SOBRE OS CONTEÚDOS DE ENSINO: FOCALIZANDO A PROBLEMÁTICA DA PESQUISA	35
1.4 OS CONTEÚDOS ESCOLARES E A EXPERIÊNCIA CULTURAL DOS ALUNOS	40
1.5 LIVRO DIDÁTICO COMO ARTEFATO DA CULTURA ESCOLAR E SUAS RELAÇÕES COM OS CONTEÚDOS DE ENSINO.....	46
2 CONTEÚDOS ESCOLARES: DISCUTINDO ESPECIFICIDADES DAS ESCOLAS DO CAMPO	53
2.1 ESCOLA DO CAMPO: DEBATES SOBRE A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E RURAL.....	55
2.2 ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO: HÁ ESPECIFICIDADES?.....	63
3 A TRAJETÓRIA METODOLÓGICA: DOS ESTUDOS EXPLORATÓRIOS À FOCALIZAÇÃO DA PESQUISA.....	81
3.1 A CONTRIBUIÇÃO DOS ESTUDOS EXPLORATÓRIOS PARA A CONSTRUÇÃO DAS QUESTÕES NORTEADORAS E O OBJETIVO DESTA DISSERTAÇÃO	82
3.2 A PROBLEMÁTICA, AS QUESTÕES DE PESQUISA E OS OBJETIVOS....	86
3.3 PROCEDIMENTOS E ESTRATÉGIAS DE PESQUISA.....	88
3.4 O CAMPO EMPÍRICO	92
3.4.1 Questões gerais	93
3.4.2 A escola do campo selecionada.....	97
3.5 OS SUJEITOS (ALUNOS, PROFESSORES E COMUNIDADE DA ESCOLA DO CAMPO).....	99
4 LIVROS DIDÁTICOS E O ESPAÇO DA EXPERIÊNCIA CULTURAL	109

4.1	OS LIVROS DIDÁTICOS, AS DIRETRIZES CURRICULARES E O ENSINO DE HISTÓRIA NO QUARTO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM ARAUCÁRIA.....	110
4.2	A ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS EM USO PELA PROFESSORA, NA ESCOLA DO CAMPO	119
4.2.1	O livro 1	120
4.2.2	O livro 2	125
4.2.3	O livro 3	129
4.2.4	O conjunto de livros analisados e a relação com a experiência cultural dos sujeitos do campo: o ponto de vista da pesquisadora	133
4.3	O PONTO DE VISTA DA PROFESSORA	138
4.4	EM CONCLUSÃO	144
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	150
	REFERÊNCIAS	157
	APÊNDICE A - ROTEIRO PARA ENTREVISTA FINAL REALIZADA COM A PROFESSORA DO 4.º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	167
	APÊNDICE B - TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA REALIZADA NO DIA 24/08/10	168
	ANEXO A - MAPA DAS ESCOLAS DO CAMPO DE ARAUCÁRIA	180
	ANEXO B - NUCLEAÇÃO EM ARAUCÁRIA	181

INTRODUÇÃO

A investigação apresentada originou-se em estudos exploratórios realizados no âmbito do grupo de Educação Histórica da Universidade Federal do Paraná. Tais estudos centralizam-se na preocupação com a experiência cultural dos alunos, ou seja, com a proposição que a Educação Histórica faz de trabalhar os conhecimentos prévios dos alunos para que, a partir dessa análise possa-se intervir com os conteúdos escolares científicos, qualificando essa visão inicial.

Considerando-se a formação da pesquisadora em Pedagogia, essas questões foram ressituidas, definindo-se então o campo teórico nos fundamentos da educação escolar que dialogam com os conceitos de Paulo Freire, especialmente nas obras *Pedagogia do Oprimido* e *Educação como Prática da Liberdade*, e nas demais com menor ênfase. Identifica-se o homem como um ser ativo e questionador de sua concretude que pede, portanto, uma escola problematizadora que leve em conta a experiência cultural dos alunos na proposição do seu currículo.

O campo teórico define-se também a partir da concepção de currículo embasada em Williams (2003) e o seu conceito de tradição seletiva no qual anuncia que a decisão sobre quais são os conteúdos que devem ser ensinados não é arbitrária. A cultura opera sobre os conhecimentos, escolhendo os que são valiosos para a conservação e os que podem ser excluídos e que acabam sendo "esquecidos" dentro do que se costuma entender como cultura universal.

Assim, a função da escola é trazer à tona esses "conteúdos esquecidos" e criar formas para os conhecimentos que não estão documentados tornem-se visíveis e sejam problematizados, reavivando, portanto, seu significado social a partir da própria comunidade em que o sujeito está inserido. Como pressuposto ainda, afirma-se que o conteúdo é apropriado ativamente pelos sujeitos no espaço da aula; a conceituação de aula como um espaço de reprodução e produção de cultura também compõe o quadro teórico no qual se insere a investigação.

Quanto aos pressupostos teórico-metodológicos para o estudo *em escolas* assume-se a perspectiva de compreender que a escola é uma construção social (ROCKWELL, 1995) e que é preciso aproximar-se dela, em sua vida cotidiana, de forma a entender as determinações de ordem estrutural, as leis e normas oficiais que regulamentam as atividades, mas não somente isso. É preciso compreender a

forma pela qual cada escola se organiza pela ação dos sujeitos para aceitar, se opor, reconstruir, recusar ou, em outras palavras, não apenas reproduzir, mas produzir processos sociais.

Nessa perspectiva, a experiência cultural dos alunos que vivem no campo é assumida como um elemento essencial para o trabalho com os conteúdos de ensino. Como sujeitos históricos e sociais, na perspectiva defendida por Edwards (1997), suas experiências devem ser consideradas como elementos constitutivos do processo de ensino e de aprendizagem.

Contudo, ao olhar para as condições em que a escolarização se organiza, no caso brasileiro, é preciso reconhecer a presença de um elemento de forte presença nas aulas: os livros didáticos. Concordando com Garcia (2011, p.359), pode-se dizer que;

Os livros didáticos são, reconhecidamente, materiais que, de alguma forma, afetam a vida cotidiana das escolas. No Brasil, em especial, a existência de programas nacionais de avaliação e distribuição de livros didáticos a todos os alunos de ensino fundamental e médio, para a maior parte das disciplinas curriculares, coloca o debate sobre os livros didáticos como uma questão política e educativa da maior relevância. Nesse contexto, diferentemente do que se afirmava há uma década, o livro didático ganhou importância como objeto de investigação.

Assim, a partir dos elementos que referenciam o livro didático como um componente da cultura escolar, entende-se que tal artefato "é apropriado pela escola e passa a compor o conjunto de elementos que constituem a vida escolar. Nesse espaço são construídas definições que dependem das ações dos sujeitos escolares, especialmente de professores e alunos" (GARCIA, 2009, p.4), o que indica a necessidade de desenvolver investigações que procurem compreender as relações que se estabelecem entre professores, alunos e conhecimentos, com a mediação do livro didático, em situações específicas.

Portanto, a pesquisa aqui apresentada buscou investigar como os manuais didáticos escolhidos e utilizados em uma escola do campo podem contribuir para que os professores construam relações com a experiência cultural dos alunos que vivem no campo, especialmente no desenvolvimento dos conteúdos de História.

Tal disciplina foi selecionada pois, tem como objeto de estudo a experiência humana no tempo (THOMPSON, 1981), tratando da história e cultura das pessoas comuns relacionada à cultura universal. No quarto ano do ensino fundamental essa questão ganha contornos particulares, uma vez que as propostas curriculares nacionais

e municipais indicam que o estudo da História Local deve ser o eixo central do trabalho e essa indicação sugere, mais do que em outros anos escolares, uma aproximação com a vida dos alunos e de suas famílias.

Ao analisar o conteúdo presente em três manuais utilizados em uma escola do campo, bem como os encaminhamentos metodológicos que os autores fazem ou sugerem e as atividades propostas, buscou-se identificar as possibilidades de relação com a experiência cultural dos alunos abertas por esses materiais. Para o desenvolvimento das análises optou-se por elementos sugeridos por Franco (2003) e foram selecionadas duas temáticas: trabalho e família. Tal escolha justifica-se pelo fato de que são temas presentes nas Diretrizes Curriculares Municipais para o ensino de história, que os professores tomam como referência para organizar o ensino.

Além da análise de conteúdo dos livros, definiu-se que seria necessário também captar o ponto de vista da professora (BOURDIEU, 1999) e, para isso, foi realizada uma entrevista semiestruturada, tendo em mãos as diretrizes, os programas da escola, os planejamentos da professora e os três livros utilizados por ela.

A análise dos manuais desta disciplina no que concerne à experiência cultural dos alunos também se justifica pelo fato de que algumas investigações (TALAMINI, 2009) apontam a ênfase do trabalho nas séries iniciais com as disciplinas de português e matemática, ficando a História relegada a um segundo plano, situação encontrada também nas investigações de Rockwell (1995) sobre os tempos escolares do contexto mexicano, onde *"se consideran más importantes las áreas de español y matemáticas que las de ciencias sociales y naturales"* (p.23). Ainda que justificada pela preocupação em ensinar a ler e escrever, e com o ensino dos conteúdos matemáticos, causa preocupação a falta de trabalho com a História, pelo significado que seus conteúdos têm na formação das crianças e jovens, especialmente no sentido da formação da consciência histórica (RÜSEN, 2001).

Situação semelhante foi constatada pela pesquisadora em conversas informais com professores, nas atividades de formação continuada em que vem atuando ao longo de suas atividades profissionais, especialmente na coordenação das atividades das Escolas do Campo no mesmo município. Sendo assim a investigação tem a finalidade de contribuir para acrescentar novos elementos ao debate sobre o tema, a partir do estudo desses manuais.

O desejo de investigar temas relacionados aos sujeitos da Educação do Campo origina-se na experiência da investigadora, quando coordenadora pedagógica do trabalho

realizado nas regiões rurais de Araucária, com as seis escolas do campo¹ (Anexo A), no período de 2005 a 2008. A preocupação com o currículo e consequentemente a sua expressão nos manuais didáticos aliou-se com o envolvimento e o compromisso assumido com esses sujeitos, aqui denominados "sujeitos do campo". Daí a iniciativa de investigar como os professores, sujeitos que ensinam, utilizam os manuais privilegiando a experiência cultural dos alunos.

Para compreender a forma como os professores consideram, no ensino, a experiência cultural dos alunos, um caminho pouco percorrido pela pesquisa segundo os levantamentos feitos² é análise dos manuais utilizados por esses professores, para verificar se abrem a possibilidade para tal trabalho e, se assim não o fazem, discutir e investigar as estratégias dos docentes para que essa limitação seja superada.

Um elemento relevante na construção da investigação foram os estudos exploratórios realizados antes e após o ingresso, em 2008, no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha Cultura, Escola e Ensino. Destaca-se, nesse percurso inicial, a compreensão de que, "Entre o que se ensina e o que se aprende está o vasto e desconhecido processo de apropriação do transmitido que cada sujeito realiza a partir de seu universo de significações pessoal e coletivo." (EDWARDS, 1997, p.105). A partir dessa contribuição foi possível delimitar o foco desta investigação.

A preocupação que motivou a privilegiar os sujeitos do campo e sua experiência cultural tem raízes na caracterização detalhada que a pesquisadora propôs-se a fazer (2005-2006), quando na função de Coordenadora Pedagógica das Escolas do Campo. A análise do instrumento de diagnóstico das comunidades do campo evidenciou que, apesar de todas as dificuldades encontradas nesse espaço social, há a resistência no sentido de permanecer na região rural, pela força singular dos modos

¹ Duas escolas oferecem atendimento às séries finais: Escola Rural Municipal Rosa Pichet, no Guajuvira e Escola Rural Municipal João Sperandio, no Rio Abaixo. As outras quatro atendem às séries iniciais: Escola Rural Municipal Andrea Dias, no Tietê, Escola Rural Municipal Edvino Nowak, no Rio Verde, Escola Rural Municipal Rui Barbosa, na Lagoa Grande e Escola Rural Municipal Presidente Castelo Branco, no Capinzal. Esta última escola é a única que permanece isolada e não foi nuclearizada. Esse é um dos motivos que foi escolhida como campo empírico para realização dessa investigação. A localização das escolas pode ser visualizada no mapa de Araucária, no Apêndice A.

² Esta afirmação é efetivada a partir das revisões bibliográficas nos últimos dez anos das revistas: Revista Brasileira de Educação (ANPED) e Educação e Pesquisa (USP). Outra revisão também realizada especificamente sobre a Educação do Campo foi a do último evento de projeção nacional e internacional desta área denominado: I Encontro Internacional de Educação do Campo. Realizado de 4 a 6 de agosto de 2010. A revisão bibliográfica concentrou-se no Círculo de Produção de Conhecimento 3 – Educação escolar do campo.

de viver no campo, por sua cultura que em parte se mantém, apesar das dificuldades e das transformações no trabalho do campo impactado pela modernização da agricultura e proliferação do Agronegócio em detrimento da agroecologia e agricultura familiar.

O modelo de desenvolvimento do campo que enaltece o agronegócio apresenta-se inclusive nos projetos escolares em nível federal, estadual e municipal, tanto em escolas públicas urbanas e rurais. Ainda que haja algumas iniciativas³ que representam o contraponto a tal projeto que exclui os reais modos de vida do campo, há também algumas "incoerências" na expressão da experiência cultural dos sujeitos do campo⁴. A pesquisa aqui relatada apóia-se na compreensão da existência desses modos de vida e seus significados, relacionados ao trabalho específico da escola do campo.

Agrega-se a essa justificativa o fato de que em discussões realizadas na rede municipal de Araucária, Schwendler (2005)⁵ destacou que os manuais didáticos, sendo nacionais, têm a tendência de trazer de maneira mais forte os elementos da urbanização, sendo o campo muitas vezes caracterizado de uma forma "romantizada", mostrado como um local externo, como se não fizesse parte da realidade; mas para os sujeitos do campo esse local é o que conhecem bem e com ele se identificam.

Além da experiência adquirida no trabalho com a Educação do Campo na Secretaria Municipal de Educação de Araucária, as questões apresentadas nesta dissertação originaram-se na experiência enquanto professora e pedagoga do Ensino Fundamental no município de Araucária, particularmente pela participação nas discussões do "grupo Araucária"⁶. O debate nesse grupo permanente de professores de História traz a preocupação com os conteúdos de ensino e a experiência cultural

³ Algumas iniciativas destacam-se contrapondo essa lógica: o PRONERA, o observatório da Educação do Campo e os livros publicados que contribuem para a perspectiva da Educação do Campo.

⁴ É como se todas as pessoas comprassem pão na padaria que se localiza na esquina de casa. Exclui-se o fato de que muitos moradores do campo fazem o pão caseiro em fornos, sendo indiferente a existência da padaria. Tal comentário foi tecido pela professora Maria Antonia de Souza numa banca examinadora de seu orientando na Universidade Tuiuti do Paraná (UTP), em setembro de 2010.

⁵ Este destaque é extraído de anotações pessoais da pesquisadora, em encontro no qual a professora Sonia Schwendler (UFPR) ministrou uma conferência aos profissionais da Escola do Campo de Araucária, em 2005.

⁶ Trata-se de um grupo de professores de História, professores das séries iniciais e pedagogos que se reúnem para desenvolver atividades sistemáticas de investigação, discussão de pesquisas, debates, produção de propostas curriculares e de materiais entre outras, em atividade de formação continuada coordenada pelo LAPEDUH/ UFPR.

dos alunos, e isso se acentuou para a pesquisadora no contexto do Projeto Recriando Histórias de Araucária⁷, pois o referido trabalho se alicerça em um conjunto de princípios que sustentam a proposta de "captação de conteúdos de ensino" na experiência cultural dos alunos.

Para Schmidt e Garcia (2005, p.301), as reflexões sobre o conjunto de atividades propostas no projeto permitiram explicitar alguns princípios que, segundo elas, poderão "nortear a vivência de novas práticas em aulas de História, voltadas à formação da consciência histórica" na perspectiva apresentada por Rüsen (1992). Para as autoras três princípios são, então, anunciados como relevantes para a organização do ensino.

Um primeiro princípio fundamental é que, ao buscar documentos em estado de arquivo familiar, ao identificá-los, analisá-los e interpretá-los, eles se surpreenderam e puderam estabelecer relações entre a história por eles vivenciada e outras narrativas históricas, como aquelas presentes nos diferentes indícios do passado. [...] O segundo princípio, de natureza metodológica, está relacionado ao fato de que os alunos e os professores puderam identificar os indícios (conteúdos) da experiência humana, em diferentes formas: na realidade cotidiana; na tradição; e na memória dos seus familiares, grupos de convívio, grupos da localidade. [...]. Um terceiro princípio deriva do entendimento de que a experiência humana apreendida, nessa perspectiva indiciária, não possui apenas uma dimensão localizada – histórias familiares – mas identifica-se e articula-se com as experiências de outras pessoas, de outras épocas, podendo ser constitutivas de diferentes narrativas históricas, inclusive aquelas produzidas por alunos e professores. (SCHMIDT; GARCIA, 2005, p.301-2).

É, portanto, nesse contexto apresentado por Schmidt e Garcia (2005) que se compreende a ideia defendida pelas autoras de que é preciso também "captar os conteúdos de ensino na cultura experiencial dos alunos", tomando-os como ponto de partida para o desenvolvimento das aulas. Isto é feito por meio de atividades

que procuram identificar fontes documentais, em arquivos públicos e em estado de arquivo familiar, ao mesmo tempo em que buscam sensibilizar a comunidade para contribuir nessa tarefa, permitindo o acesso a documentos pessoais e às suas memórias e histórias (p.306, notas).

⁷ O projeto Recriando Histórias é uma atividade de ensino, pesquisa e extensão coordenada pelas professoras Dr.^a Tânia Braga Garcia e Dr.^a Maria Auxiliadora Schmidt, as quais em ação colaborativa com as professoras, pedagogas e alunos de algumas redes municipais produzem livros sobre a história da localidade.

As atividades de captação de conteúdos são organizadas a partir de grandes temas que são previstos e indicados na proposta curricular para o ensino de História nas séries iniciais do ensino fundamental, em cada Município, lembrando-se que tais propostas referenciam-se nas Orientações Nacionais.

A partir do contato com os princípios e atividades do projeto Recriando Histórias de Araucária, enfatizou-se o interesse pessoal da pesquisadora pelo estudo das relações dos conteúdos de ensino com a experiência cultural. Especialmente, ficaram evidenciadas algumas questões que se apresentaram nos resultados da participação das Escolas do Campo nesse projeto, tais como a qualidade e a riqueza dos trabalhos produzidos pelos alunos com suas professoras. Tal riqueza pode ser percebida também quando as docentes solicitaram que os alunos trouxessem documentos que estavam guardados em suas casas ("em estado de arquivo familiar" como denominados por Artières (1998)⁸.

Tal atividade de formação continuada foi potencializada pela trajetória percorrida pela pesquisadora, a qual teve seu início na atuação como professora, desde o ano de 1996, numa Escola Rural localizada no município de Contenda, região Metropolitana de Curitiba, no Estado do Paraná. O interesse pela experiência cultural sempre se destacou, em decorrência da diversidade de comunidades em que atuou e da constatação de que relações com os alunos diferem dependendo da localidade em que residem: rural ou urbana, periferia ou centro apontam modos de vida que são singularmente diferenciados. Essas percepções contribuíram para localizar tal investigação na linha de pesquisa denominada: Cultura, Escola e Ensino.

Em 2002, assim que a pesquisadora assumiu as funções de professora e pedagoga na Rede Municipal de Ensino de Araucária, iniciou a participação nos assessoramentos promovidos pela Secretaria Municipal de Educação, os quais se caracterizavam predominantemente por uma concepção de educação bancária⁹, ou seja, o professor era entendido como ouvinte passivo de informações a serem incorporadas em sua prática pedagógica.

⁸ Este artigo intitula-se: Arquivar a própria vida. Esse autor trata da importância do arquivo de diferentes documentos pessoais e aponta para a história que se faz a partir deles.

⁹ Esta expressão é utilizada por Paulo Freire em seu livro *Pedagogia do Oprimido*

Muitos desses assessoramentos e cursos foram, evidentemente, proveitosos, no entanto, aqueles que modificavam o "formato" e possibilitavam ao professor a participação de forma dinâmica – relacionada à sua práxis educativa –, adquiriam mais sentido e contribuíam para uma formação mais significativa. Nessa outra perspectiva, o professor é concebido como um sujeito que "ressignifica" os conteúdos, pois apropria-se deles, e é assumido como um investigador que produz conhecimentos para ensinar.

Nessa perspectiva a pesquisadora tem participado, desde o ano de 2002, de experiências de formação continuada que decorrem da parceria com a UFPR, inclusive em cursos de extensão atualmente ministrados pelo Grupo Araucária. Conforme Theobald (2007), que investigou a relação dos professores que compõem esse grupo com as ideias históricas na perspectiva defendida pela Educação Histórica, o professor pode ser tomado na dimensão do intelectual, pois, "investiga e transforma as concepções que tem em relação a si próprio, à sua função, aos alunos em suas relações com o saber, à sua formação e em relação ao conhecimento com o qual trabalha, sua produção e seu ensino" (p.2).

Os estudos exploratórios tiveram, nesse contexto, um papel fundamental para definição do objetivo e das seguintes questões norteadoras desta dissertação:

- a) que relações podem ser estabelecidas entre a ideia do significado social dos conteúdos de ensino e a experiência cultural dos alunos?
- b) os livros didáticos em uso nas escolas do campo abrem possibilidades de relação com a experiência cultural dos alunos? Como? Em que medida?
- c) o que pensam os professores do campo sobre essa relação?

A partir dessas questões norteadoras e dos fundamentos teóricos já explicitados, desenvolveu-se a pesquisa empírica em uma escola do campo da localidade de Capinzal, em uma turma de 4.º ano do Ensino Fundamental. Esta escola foi escolhida por ser a única que permaneceu sem passar pelo processo de nucleação ocorrido em Araucária, ou seja, é "isolada", e possui um número pequeno de alunos; sua comunidade é muito próxima, o que fez com que resistissem às constantes tentativas para seu fechamento pela mantenedora.

Para buscar respostas as indagações realizadas quanto à relação dos conteúdos com a experiência cultural dos sujeitos do campo, utilizou-se como referencial para organização da pesquisa, tanto teórica quanto metodologicamente, a abordagem da

investigação qualitativa apoiada em discussões feitas por Lessard-Hérbert, Goyette e Boutin (1994). Esses autores anunciam que, no decurso da investigação, para apreensão da prática científica é necessário compreender a pesquisa em um espaço quadripolar, construído num determinado campo do conhecimento.

Esses autores propõem transcender o debate dicotômico entre as perspectivas quantitativas e qualitativas e articular os polos epistemológico, morfológico, teórico e técnico. Essa interação constitui o aspecto dinâmico da investigação, não a restringindo a procedimentos lineares. Ressaltam também que na abordagem qualitativa de pesquisa existe uma preocupação em revelar os significados que os sujeitos atribuem aos processos sociais em estudo, em determinado contexto histórico, social e cultural, evitando-se simplesmente descrever os dados coletados.

O procedimento utilizado para apreender os significados contextuais foi a análise de conteúdo das diretrizes Nacionais, Estaduais e Municipais, fundamentada em Franco (2003). Nesta perspectiva, parte-se da pré-análise composta por três momentos específicos: a leitura flutuante do material empírico (deixando emergir as dúvidas, os sentimentos); após a escolha dos documentos, formulam-se as hipóteses para afirmar, ainda que de forma provisória que se propõem confirmar ou não, a partir dos procedimentos de análise (FRANCO, 2003). As hipóteses de trabalho decorrentes dessa primeira análise contextual podem ser assim sistematizadas:

- a) a experiência cultural relacionada aos conteúdos escolares é ressaltada nas determinações legais, no entanto fica ao encargo do sistema municipal a organização efetiva do ensino, de forma que se atribua significado social aos conteúdos propostos;
- b) o fato de não haver uma diretriz específica municipal para a Educação do Campo dificulta o trabalho com a experiência cultural, ficando sob a responsabilidade do professor a iniciativa de trabalhar as orientações gerais de forma articulada com a prática social dos sujeitos do campo.

A partir dessas hipóteses iniciais de trabalho a segunda etapa da pesquisa objetivou verificar como os materiais de ensino possibilitam ou não essa articulação para a organização do ensino, pela análise de conteúdo (FRANCO, 2003) realizada nos livros didáticos utilizados pela professora. Os livros analisados foram:

- a) livro 1 - "História", da Coleção Brasileira, do PNLD (2010), escolhido pela escola e não utilizado pela professora;

- b) livro 2 - Historiar, da Coleção Trocando Idéias, do PNLD (2007), recomendado pelas professoras da escola;
- c) livro 3 - Específico sobre a história da localidade, denominado Recriando Histórias de Araucária (2008), resultado de uma produção colaborativa entre a Universidade Federal do Paraná¹⁰ e a Prefeitura Municipal de Araucária.

A análise de conteúdo dos três materiais efetivou-se também a partir de Franco (2003), formulando-se ao final do processo as hipóteses de trabalho que podem ser assim sistematizadas:

- a) a relação entre os conteúdos escolares e a experiência cultural dos alunos é mediada por diferentes elementos, com destaque à intencionalidade docente no seu planejamento e nas formas de utilização dos livros didáticos;
- b) o significado social dos conteúdos pode estar explícito nos livros didáticos, por meio de narrativas, documentos e atividades propostas, mas podem ser apenas decorrentes das relações que os professores sejam capazes de fazer.

A partir dessas hipóteses de trabalho e a partir da categoria central dessa dissertação que é a experiência cultural dos sujeitos do campo como elemento organizador do ensino, foram escolhidas duas categorias para articular as análises de cada um dos livros disponibilizados pela escola para as aulas de História do quarto ano.

- a) presença/ausência de elementos explicitamente referidos à experiência de sujeitos do campo;
- b) presença/ausência de elementos que, mesmo sem referência explícita à experiência dos sujeitos do campo, podem estimular a relação com ela.

Tendo essas categorias como elementos norteadores, definiram-se os indicadores a serem localizados no material empírico:

- a) fontes (iconográficas, documentos escritos e depoimentos) apresentados pelo autor/a;
- b) narrativas (do autor e outras);
- c) atividades sugeridas.

¹⁰ As autoras são as professoras Tânia Braga Garcia e Maria Auxiliadora Schmidt.

Além da análise de conteúdo dos materiais empíricos optou-se também pela realização de entrevista com a professora, para captar seu ponto de vista sobre a questão em estudo (BOURDIEU, 1999). Destaca-se que também se procurou conhecer os elementos que ela valoriza em cada livro, com o material em mãos. Essa é uma estratégia pertinente, pois assim a professora mostra nas páginas do livro, sua forma de trazer a experiência dos alunos, seja pelos tema/assuntos, pelas fontes, ou pelas atividades feitas.

Com o intuito de apresentar a trajetória teórica e empírica percorrida organizou-se esta dissertação em quatro capítulos. No primeiro apresenta-se a discussão quanto a importância dos conteúdos de ensino como marcos definidores da intencionalidade do trabalho pedagógico e a sua relação com a concepção de escolarização, currículo e cultura. Destaca-se ainda a definição do livro como elemento que expressa as seleções sociais sobre o conhecimento valorizado e escolhido para ser transmitido às novas gerações.

No segundo capítulo, evidenciam-se elementos que permitem discutir e problematizar a especificidade da educação do campo destacando-se a coexistência das perspectivas rural e do campo (SOUZA, 2010); o descompasso entre a realidade vivida e o currículo desenvolvido nas escolas; os debates sobre o que e como se deve ensinar para alunos do campo.

O terceiro capítulo visa apresentar a trajetória da pesquisa empírica em suas diferentes etapas. Retomando o tema da pesquisa – o significado social dos conteúdos – apresentam-se os elementos que articulam o campo teórico e o trabalho empírico realizado, quais sejam: as questões de pesquisa e os objetivos, inseridos no campo teórico escolhido; a descrição do campo empírico, com destaque à escola na qual o trabalho empírico foi realizado; a caracterização geral dos sujeitos escolares no caso em estudo; a descrição dos instrumentos e procedimentos da pesquisa empírica.

O quarto capítulo traz o resultado da análise de conteúdo dos livros didáticos em uso na escola selecionada: o escolhido pela escola mas não utilizado pela professora no momento da pesquisa; o indicado por outras professoras e aceito por ela para os temas em estudo, que foi escolhido pela escola no PNLD anterior; o livro produzido em projeto colaborativo entre a UFPR e a Prefeitura Municipal de Araucária, para ensinar história local. Apresenta-se também o ponto de vista da professora, articulando-se às análises realizadas nos livros.

Esta última etapa do trabalho de campo contribuiu para compreender como a professora, ao utilizar-se dos manuais didáticos, relaciona os conteúdos escolares e a experiência cultural dos sujeitos do campo na disciplina de História. Além do que os livros didáticos propõem ou apenas sugerem de forma indireta, a professora cria estratégias para contemplar a prática social dos sujeitos do campo, atribuindo, portanto significado social, aos conteúdos escolares.

As considerações finais retomam o objetivo e a trajetória feita neste estudo, evidenciando o que o trabalho permitiu apreender em relação à compreensão da experiência cultural dos alunos como fonte dos conteúdos a ensinar; as possibilidades e limites do livro didático contribuir para isso.

1 CURRÍCULO, CULTURA E LIVRO DIDÁTICO: O SIGNIFICADO SOCIAL DOS CONTEÚDOS DE ENSINO

Debater a relação entre a experiência cultural dos sujeitos escolares e os conteúdos de ensino requer um trabalho comprometido com a significação social dos conteúdos. Essa afirmação está intimamente ligada com a concepção de que os conteúdos só serão instrumento para a compreensão da vida em suas múltiplas dimensões se guardarem relação com a prática social da comunidade onde a escola está situada, e se o trabalho docente se orientar por essa prática. Coerentemente com esse destaque, Arroyo (2000, p.183) explicita a abrangência da função social do professor:

A criança em nosso convívio irá aprendendo sobretudo a usar a mente em situações diversas. O que ficará de tantos aprendizados serão as ferramentas, os significados acumulados pela cultura. Ferramentas múltiplas e múltiplos usos da mente e do raciocínio. Aprenderá as capacidades acumuladas de interpretar o real, seus significados que serão usados em situações diversas, na vida social, política e produtiva, no convívio, nas relações, nas auto-imagens. [...]
Todas essas dimensões são conteúdos legítimos do direito à Educação Básica. São conteúdos de nossa humana docência. Não defendemos que os conteúdos da docência sejam secundarizados, mas ampliados.

Nesta perspectiva, o trabalho do professor intervém na cultura e a escola se configura como um local de produção cultural, função que vai além da mera reprodução como muitos autores, entre os quais Althusser (1985), tem apontado. A concepção aqui defendida recusa perspectivas homogeneizantes da sociologia positivista e também de vertentes estruturalistas, optando por conceituar a escola como "uma construção social". (EZPELETA; ROCKWELL, 1989). Essa opção abre espaço para entender a escola em seu movimento histórico, na relação entre as determinações estruturais e a ação dos sujeitos que a constroem cotidianamente. Nessa perspectiva, incorporando as contribuições oferecidas pelo estruturismo, aponta-se o pressuposto teórico em que se fundamenta esta investigação, ou seja, o de que o sujeito é determinado apenas em parte, em contraposição ao estruturalismo.

Para que a escola contribua para transformações sociais desejadas, entende-se que necessita escolher e situar os conteúdos de forma que tenham significado social. Nessa direção, pode-se perguntar, como Freire (1996, p.34): "Por que não estabelecer

uma necessária 'intimidade' entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?" Essa necessidade de aproximação entre a experiência social dos sujeitos e os conteúdos escolares, sugerida por Freire, não é desconhecida no interior das escolas. Porém, ela pode ser situada em um espaço de tensão, uma vez que se confronta com outros elementos que compõe aquilo que Forquin (1993) denominou de cultura escolar, ou seja, o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, "rotinizados", constituem o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas.

A decisão sobre quais conteúdos devem ser ensinados não é arbitrária, o que remete ao conceito de tradição seletiva, na perspectiva de Williams (2003). A cultura opera sobre os conhecimentos culturais, escolhendo os que são valiosos para a conservação e os que podem ser excluídos e que acabam sendo "esquecidos"¹¹ dentro do que se costuma entender como uma cultura universal. Assim, as experiências culturais de determinados grupos, por diferentes razões, deixam de compor o conjunto de conhecimentos que a sociedade define como objeto privilegiado de trabalho no interior de suas escolas.

A existência dessa seleção é reafirmada no interior das escolas e se revela no apego ao rol de conteúdos tradicionais, universais, que devem ser ensinados, o que causa dificuldades tanto em priorizar uns sobre outros como assumir que nem tudo é relevante, gerando uma preocupação excessiva com a quantidade de conteúdos a serem transmitidos. Isso se relaciona a uma concepção bancária da educação na qual, conforme Freire (1987, p.58) "a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los [...]", secundarizando assim a atribuição de significado e sentido aos mesmos.

Isso não significa restringir esse problema ao espaço da escola ou da sala de aula, mas numa perspectiva totalizante articular a questão dos conteúdos com as trajetórias como as políticas curriculares se constituem, enquanto políticas prescritivas que demonstram um distanciamento entre avanços teóricos e práticos no campo

¹¹ A expressão está entre aspas para evidenciar que não se trata efetivamente de um esquecimento; na verdade trata-se de uma construção social que opera no sentido de excluir elementos que não expressam interesses de determinados grupos, para que não integrem os conteúdos escolares. A ausência desses conteúdos representa interesses sociais e políticos que contribuem para a ideia de que o campo é local de atraso (ARROYO, 2006) e contribui para a invisibilidade aos sujeitos camponeses.

educativo, bem como apresentam sintomas da globalização das políticas educacionais (OLIVEIRA; DESTRO, 2005).

Mesmo com tais determinantes e dos problemas decorrentes, a busca pela significação da escola e seus conteúdos é própria da cultura desta instituição e historicamente vem sendo problematizada pelos educadores. Segundo Forquin (1993) deve-se distinguir a cultura escolar da cultura da escola. A primeira, pode-se "definir como o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, 'normalizados', 'rotinizados', sob o efeito dos imperativos da didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas" (p.167).

Por outro lado, a cultura da escola é caracterizada, segundo Forquin (1993, p.167), por "seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos". Nesse espaço são criados mecanismos que também produzem novas configurações, o que significa assumir que nem toda regulação externa se materializa no cotidiano da escola, inclusive no que se refere à definição do que ensinar e como ensinar emanadas das diretrizes curriculares.

Nesta direção teórica que distingue e relaciona a cultura escolar e a cultura da escola é que o livro didático é concebido nesta pesquisa, tanto como um elemento da cultura escolar, a partir do entendimento de que, quando chega à escola, traz consigo um conjunto de escolhas, conhecimentos, valores que são definidos, nos diferentes tempos, nos embates sociais (TALAMINI, 2009), como também enquanto elemento da cultura da escola. Conforme indicado nesse e em outros estudos (GARCIA, 2007) e confirmado nos estudos exploratórios realizados no âmbito desta dissertação, os professores se apropriam e transformam o que é apresentado neste artefato cultural, incluindo-o nas suas próprias experiências pessoais e profissionais.

Os livros didáticos, portanto, materializam elementos selecionados pelas culturas para transmitir às novas gerações e, assim, afetam de alguma forma a produção dos conteúdos de ensino. Por outro lado, é uma das fontes privilegiadas desses conteúdos – como mostram as pesquisas sobre o tema – mas não é a única, o que significa que não há uma relação mecânica entre os conhecimentos nele contidos e a produção do ensino e da aprendizagem.

Neste sentido, uma investigação que propõe a busca de respostas para a questão da possibilidade do livro didático contribuir para a relação entre conteúdos de ensino e experiência cultural necessita localizar esse objeto a partir do conceito de currículo nas suas relações com a cultura.

1.1 A ARTICULAÇÃO ENTRE CULTURA E CURRÍCULO

Há uma inquietação necessária a todos os educadores engajados numa educação emancipadora, e um consequente desafio da Didática em debater em que medida os conteúdos escolares, especialmente aqueles contidos no livro didático, relacionam-se com a experiência cultural dos alunos, contribuição pretendida nesta investigação.

A dicotomia entre o trabalho com os conteúdos escolares e a experiência vivenciada no cotidiano do aluno resulta em uma escolarização com pouco sentido, descontextualizada e muitas vezes estéril. É nessa perspectiva que esta pesquisa busca contribuir com a discussão sobre o trabalho didático com a experiência cultural do aluno que vive no campo: sua pertinência, adequação e seu valor educativo. Para Forquin (1993, p.9), as questões que dizem respeito à função de transmissão cultural da escola "dizem respeito ao próprio conteúdo do processo pedagógico e interpelam os professores no mais profundo de sua identidade". Por isso, todo debate sobre a natureza dos conteúdos ensinados, seu valor e seu significado social traz, para os professores, segundo o autor, uma "inquieta reação" ou "dolorosa consciência".

Há, portanto, uma estreita relação entre educação e cultura e ambas "aparecem como as duas faces, rigorosamente recíprocas e complementares, de uma mesma realidade." (FORQUIN, 1993, p.14). É nessa perspectiva que o objeto de investigação escolhido – o conteúdo dos livros didáticos e a experiência cultural dos alunos – articula-se com o conceito de cultura e suas relações com a escolarização e conduz aos trabalhos de Williams (2003) e Forquin (1993) para sua fundamentação.

É importante destacar a centralidade do conceito de "tradição seletiva", que permite entender que a cultura que a escola transmite é resultado de um longo processo de preservação de certos elementos que se integram à cultura humana universal, enquanto outros permanecem "em estado de arquivo como um material

interessante no plano documental", mas que uma boa parte da herança dos antepassados é "rejeitada nas trevas do esquecimento definitivo" (FORQUIN, 1993, p.34).

É, portanto, nesse processo de seleção que a "memória coletiva constrói (ou reconstrói) sua herança" (FORQUIN, 1993, p.34), como efeito das relações de força em dado momento. Concorda-se com a ideia de que:

Dentro de una sociedad dada, la selección será regida por muchos intereses especiales, incluidos los de clase. Así como la situación social real gobernará en gran medida de la selección contemporánea, el desarrollo de la sociedad, el proceso de cambio histórico, determinará extensamente la tradición selectiva. La cultura tradicional de una sociedad tenderá siempre a corresponder a su sistema contemporáneo de intereses y valores, porque no es una masa absoluta de obras sino una selección e interpretación continuas. En teoría, y en una medida limitada en la práctica, las instituciones formalmente consagradas a mantener viva la tradición (en especial las instituciones educativas y académicas) están comprometidas con ésta en su conjunto, y no con una u otra selección de acuerdo con los intereses contemporáneos. (WILLIAMS, 2003, p.60).

E, acrescenta o autor, não se trata apenas de um processo de seleção: a tradição cultural é também um processo de interpretação (WILLIAMS, 2003, p.61) que se faz à luz da situação presente: As instituições, como a escola, "preservam uma memória do passado mais estável e mais objetiva", que possibilitam a "redescoberta" de "elementos esquecidos ou incompreendidos da herança" (FORQUIN, 1993, p.38).

Logo, a escola pode ser assumida como local de transmissão da cultura universal, mas os processos escolares são afetados pelas ações dos sujeitos que, ao selecionar e interpretar, podem incluir novos elementos para que o ensino e a aprendizagem tenham significado social – expressão assumida aqui como derivada da relação dos conteúdos escolares com a cultura experiencial dos sujeitos – diminuindo a possibilidade, por toda dinâmica histórica, de que determinadas experiências sociais que dizem respeito a determinados grupos sejam silenciadas.

Tendo como referência essa perspectiva, algumas propostas e ações educativas, com destaque àquelas realizadas em Escola do Campo, buscam superar um trabalho docente centralizado apenas no conteúdo em si mesmo, pela escolha de elementos que estejam presentes na prática social de seus sujeitos como ponto de partida e objetivo fundamental do ensino. Essa compreensão se dá a partir do redimensionamento da

educação como uma dimensão da cultura e pela tentativa de superação da dicotomia local-global, que passam a ser entendidos em sua inter-relação.¹²

Particularmente no caso das Escolas do Campo, essa é uma questão relevante, uma vez que nem sempre os professores produzem transformações nos conteúdos de ensino com vista a atender alguma especificidade, como constatado em alguns estudos (MENDES, 2009, por exemplo). Da mesma forma, pode-se destacar que os materiais impressos que circulam no interior da escola, tais como livros escolares, geralmente veiculam narrativas, conhecimentos e informações nas quais muitas vezes os sujeitos do campo não se reconhecem.

Essa problemática coloca o desafio de investigar a questão dos conteúdos escolares e sua materialização nos programas e planos de ensino, nos materiais didáticos e nas aulas. Goodson (1995) contribui nessa perspectiva, construindo uma teoria e história do currículo nas quais explicita os conflitos históricos para a delimitação do que "deve ou pode" ser ensinado na escola, processo de definição que traz as marcas da divisão do trabalho e demais determinantes histórico-sociais que atuam sobre a constituição de toda a história da experiência humana, inclusive aquela referente à escolarização.

Segundo o autor,

[...] para se entender plenamente o processo de escolarização, deve-se observar o currículo por dentro. Parte do complexo quebra-cabeça da escolarização deve ser decifrada através da apreensão do processo interno de estabilidade e mudança no currículo. (GOODSON, 1995, p.98).

Portanto, para que se produza uma teorização sobre a escola há que se buscar alguns pressupostos históricos que fundamentam a concepção de escola e currículo como construção social. O currículo escrito é fruto de embates sociais antes de tornar-se currículo ativo, concebido nesse trabalho como o saber que efetivamente é ensinado e aprendido.

¹² Essa perspectiva está presente em trabalho desenvolvido pela pesquisadora no contexto do Projeto Recriando Histórias, coordenado pela Universidade Federal do Paraná. Como já foi referenciado, tal Projeto busca propor a captação de conteúdos na experiência dos alunos e seu grupo, por meio dos documentos guardados em estado de arquivo familiar (ARTIÈRES, 1998).

Lançar-se na intenção de discutir o ensino e a aprendizagem de conhecimentos significativos – e portanto colocar em foco o significado social dos conteúdos escolares, possibilitando estabelecer significações a partir das relações local-global – requer situar historicamente como o currículo foi se constituindo em uma sociedade dividida em classes, o que significa, no caso brasileiro, reconhecer as dificuldades e problemas complexos nos processos de ensino e de aprendizagem destinada às classes trabalhadoras, questão essencial para a construção do objeto desta pesquisa, cujo campo empírico é a escola pública, em especial aquela situada no campo.

Primordial se faz então, atentar para esta história, não incorrendo no erro de estigmatizar processos de ensino e aprendizagem no contexto da Escola do Campo. Nesse sentido, a função da escola não é restringir o aluno apenas ao estudo e compreensão de sua realidade imediata, pois assim a escola seria somente uma reprodução de seu cotidiano, questionando sua função como instrumento de acesso aos conhecimentos científicos, aos elementos da cultura universal.

Goodson (1995) alerta para o que se estabeleceu historicamente como ideal para cada tipo de população que frequenta a escola, desconsiderando-se as devidas pontes entre determinadas experiências sociais e os conteúdos escolares:

No topo, as escolas visaram ao "treinamento da mente" e estabeleciam vínculos, em nível de exames e às vezes de destinações futuras, com as universidades e seu currículo clássico. À medida que se ia descendo os diversos níveis de escolarização, percebia-se que o currículo se tornava progressivamente mais rudimentar, era transmitido mecanicamente e tinha uma "orientação prática". (GOODSON, 1995, p.89).

Historicamente, portanto, estabeleceu-se uma dicotomia entre ensino para as classes populares e as mais abastadas, criando-se os estigmas e tipologias que orientavam os processos pedagógicos nas escolas. Este modelo "polarizado", conforme Goodson (1995), surgiu na Grã-Bretanha no período de 1770-1850. Conforme esse autor, a escolarização estatal privilegiava o intelecto em detrimento do manual.

A permanência, muitas vezes velada, dessa forma de distinguir a formação necessária para grupos ou classes sociais é um dos elementos que as perspectivas críticas de educação tem colocado no centro da problemática da escola pública brasileira e remetem à importância do debate sobre o significado social dos conteúdos escolares.

Por um lado, pode-se verificar um certo consenso em torno da ideia de que não se pode mais aceitar "modelos polarizados" de currículo, distinguindo-se escolas para

elite e para outras classes sociais. Mas por outro lado, as configurações curriculares materializadas nas práticas cotidianas evidenciam a permanência de distintas propostas curriculares em escolas públicas e privadas, e entre diferentes escolas de um e de outro sistema.

Essa constatação indica a necessidade, ainda existente, de estudar e discutir as formas pelas quais as escolas se organizam para ensinar, e especialmente para entender o que se ensina. Isso significa olhar para dentro das escolas e salas de aula assumindo que:

O mundo real não é um contexto fixo, não é apenas nem principalmente o universo físico. O mundo que rodeia o desenvolvimento da criança hoje, mais do que nunca, uma clara construção social em que as pessoas, os objetos, os espaços e as criações culturais políticas ou sociais adquirem um sentido peculiar, em virtude das coordenadas sociais e históricas que determinam sua configuração. (GÓMEZ, 1998, p.59).

Ainda de acordo com o mesmo autor, é necessário olhar o sujeito como aquele que se constitui no espaço da vida social e, portanto não há como dicotomizar essa constituição nos processos didáticos e pedagógicos da escola. Segundo Gómez (1998, p.61):

Se na vida cotidiana o indivíduo aprende reinterpretando os significados da cultura, mediante contínuos e complexos processos de negociação, também na vida acadêmica o aluno/a deveria aprender reinterpretando, e não apenas adquirindo cultura elaborada nas disciplinas acadêmicas, mediante processos de intercambio e negociação. A aula deve tornar-se um fórum de debate e negociação de concepções e representações da realidade.

Para tanto, há que se considerar a importância de conhecer as características culturais dos alunos, pois que estas influenciam na forma como estes respondem às exigências da sua escolarização (FORQUIN, 1993). Mas também há que se considerar a importância de pensar o ensino na relação com tais características, buscando articular as experiências culturais específicas com os elementos da cultura universal – o que pode ser assumido como uma das finalidades centrais da escola e remete ao debate sobre o que se deve ensinar.

1.2 OS CONTEÚDOS DE ENSINO E SUA RELEVÂNCIA

Os conteúdos de ensino são importantes e necessitam ser colocados em questão uma vez que a centralidade da escola permanece sendo o trabalho com os elementos da cultura que, considerada legítima e válida, deve ser objeto de transmissão deliberada às novas gerações.

Sem desconsiderar a importância dos conteúdos científicos como elementos constitutivos do ensino, alerta-se, concordando com Cunha (2006), que é preciso historicizar o processo de constituição do conhecimento e principalmente, efetivar uma "reflexão que recupere a matriz histórica de sua distribuição e escolha" (p.60). Para essa autora, os estudos dos sociólogos anglo-saxões e franceses na segunda metade do século XX explicitaram a exclusão gerada pelo sistema escolar, pela ação de suas práticas que acentuam a desigualdade social, ideias que influenciaram as discussões sobre a escola brasileira no período de redemocratização do Estado, a partir da década de 1980.

Um dos resultados desses debates foi a compreensão de que "o conhecimento escolar e acadêmico, até então naturalizado na sua legitimidade pela modernidade" deveria ser posto em questão, pois que "é uma produção humana e, portanto, afetada pelas condições históricas e objetivas das pessoas e das sociedades que produziram esses conhecimentos" (CUNHA, 2006, p.61).

A falta de compreensão sobre esse ponto faz com que os conhecimentos sejam tratados do ponto de vista de uma falsa neutralidade científica, que está presente na escola em seus diferentes níveis e graus. Também contribui para estabelecer um afastamento entre os conhecimentos científicos tratados na escola e outras experiências culturais com o conhecimento, processos esses que resultam em um abismo entre a escola e a vida social.

Ao lado da importância de resgatar os processos de produção social dos conhecimentos, deve-se acrescentar a importância de discutir como se dá sua relação com o conhecimento dos alunos, qualificando tal conhecimento por meio do planejamento do ensino, atividade na qual, segundo Castanho (2006), se expressa a natureza intencional da ação pedagógica.

Com apoio em Castanho (2006) e Freire (1987), assume-se que a educação é um ato político, e por assim o ser, toda decisão educativa – entre outras, a exclusão

ou seleção de conteúdos – pode potencializar a construção de uma educação menos ou mais comprometida com a humanização. Logo, as práticas docentes no processo de ensino e aprendizagem subentendem processos anteriores de escolhas no planejamento, o que se relaciona também às formas de trabalho escolar com os conhecimentos selecionados.

É nesta direção que Castanho (2006) problematiza a perspectiva neoliberal que coloca na figura do professor, em sua maior parte, o mérito ou especialmente a culpabilização pelo fracasso escolar, como frequentemente se faz na apresentação de índices como o do IDEB¹³. Examinando a questão com apoio na categoria teórica "totalidade", Castanho (2006) aponta determinantes que incidem sobre os resultados do processo de apropriação do conhecimento.

Assim, ao analisar os conteúdos do ensino, é preciso reconhecer que as definições sobre esse elemento didático decorrem de atividades sociais complexas, que ocorrem inicialmente na cultura, como resultado da tradição seletiva, mas se prolongam nas definições da cultura escolar e da cultura da escola, por meio de diretrizes e orientações curriculares, programas, manuais escolares e, finalmente nos processos de ensino e aprendizagem, nas aulas.

Para os objetivos desta dissertação, interessa problematizar e investigar uma instância específica em que os conteúdos de ensino são selecionados, para compreender as possibilidades de que essa seleção inclua as experiências culturais específicas. Os livros escolares expressam hoje, no Brasil, os resultados de uma política pública de largo alcance, que afeta os conteúdos de ensino de diferentes maneiras, seja por que eles são guiados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, seja por que são avaliados por critérios relativos aos conteúdos, métodos e elementos para a cidadania, entre outros.

Portanto, a questão que se coloca está relacionada à temática dos conteúdos na relação com os livros didáticos e, a seguir, são apresentados os resultados do levantamento bibliográfico realizado sobre o tema, para justificar a focalização escolhida.

¹³ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi criado em 2007 pelo INEP visando mensurar a qualidade de educação através de dois indicadores: fluxo escolar e média no desempenho das avaliações. Os indicadores, expressos através de uma média, são resultado dos dados sobre aprovações do Censo Escolar e a média das avaliações como a do SAEB para a Nação, e a Prova Brasil para os municípios.

1.3 AS PESQUISAS SOBRE OS CONTEÚDOS DE ENSINO: FOCALIZANDO A PROBLEMÁTICA DA PESQUISA

A temática dos conteúdos de ensino, na Didática Geral, não tem sido abordada com frequência. Em revisão bibliográfica realizada, buscou-se localizar autores e artigos de revistas específicas da área da educação que discutem o tema do significado social dos conteúdos, encontrando-se um número reduzido de pesquisas.

A revisão bibliográfica trouxe elementos para problematizar a temática. Existiriam realmente poucas pesquisas sobre ela? Tem-se perguntado pouco sobre conteúdos a serem ensinados nas escolas, sobre a relação do conteúdo escolar e a prática social discente? Qual a preocupação dos pesquisadores sobre essa temática, com vistas ao avanço da produção acadêmica?

A revisão foi realizada na Revista Brasileira de Educação (ANPED), bem como na Revista Pesquisa e Educação da Universidade de São Paulo (USP), num período delimitado de 10 anos – 1999 até 2008. Para tanto, alguns procedimentos foram definidos:

- a) verificar artigos relacionados ao significado social dos conteúdos;
- b) verificar artigos especialmente relacionados aos conteúdos ensinados;
- c) selecionar artigos para mapear os assuntos correlacionados;
- d) situar os artigos nas categorizações elaboradas pela pesquisadora;
- e) realizar a análise dos artigos, relacionando-os com a categorização geral produzida;
- f) destacar artigos relacionados ao tema específico.

Os procedimentos realizados iniciaram-se pela pesquisa na base de dados da Revista Brasileira de Educação da ANPED com o assunto "significado social dos conteúdos", que resultou em 217 artigos. Desses, foram selecionados 24, no período de 1998 a 2005 com as seguintes temáticas: Currículo, Educação Popular/Rural/do Campo, Família, Qualidade de ensino. Essa temáticas foram organizadas pela pesquisadora ao selecionar para leitura e análise os que se relacionavam com o significado social dos conteúdos.

TABELA 1 - DISTRIBUIÇÃO DOS ARTIGOS ENCONTRADOS, SEGUNDO ASSUNTO SOLICITADO

ASSUNTO	N.º DE ARTIGOS ENCONTRADOS	ARTIGOS SELECIONADOS PARA LEITURA E ANÁLISE
Significado social dos conteúdos	217	24
Currículo	12	12
Educação Popular/Rural/do Campo	5	5
Família	4	4
Qualidade de ensino	3	3

FONTE: O autor (2008)

NOTA: Base: Revista Brasileira de Educação 1999-2008.

A partir de tal quadro é possível analisar que a produção acadêmica que se relaciona de alguma forma com o significado social dos conteúdos é pequena. Em um segundo momento de busca na base de dados com o assunto "significado social dos conteúdos", realizou-se nova revisão no intuito de atender à categorização elaborada com os subtemas: orientações curriculares, avaliação, política do livro didático e Educação do Campo. Foram identificados mais 5 artigos para realização das leituras e análises, que se somaram aos demais.

Na etapa seguinte da revisão, foram pesquisados os artigos da Revista Educação e Pesquisa da Universidade de São Paulo, nos volumes disponíveis na Scielo (25 a 34), no período de 1999 a 2008. Considerando-se que no caso desta revista não há como indicar os assuntos nos descritores, foram pesquisados todos os volumes, a partir da leitura do resumo de cada artigo, resultando no que se apresenta a seguir (Tabela 2):

TABELA 2 - ARTIGOS ENCONTRADOS E SELECIONADOS EM RELAÇÃO AO TEMA O SIGNIFICADO SOCIAL DOS CONTEÚDOS, POR ANO NOS VOLUMES DA REVISTA EDUCAÇÃO E PESQUISA (USP)

ANO	VOLUME	N.º DOS VOLUMES	TOTAL DE ARTIGOS	N.º DE ARTIGOS SELECIONADOS
1999	25	1,2	14,10	1
2000	26	1,2	9,9	0
2001	27	1,2	9,9	1
2002	28	1,2	9,10	1
2003	29	1,2	11,12	0
2004	30	1,2,3	8,12	4
2005	31	1,2,3	13,10,11	2
2006	32	1,2,3	10,11,12	1
2007	33	1,2,3	10,12,14	1
2008	34	1,2	11,10	0
TOTAL	10	24	23	11

FONTE: O autor (2008)

Os dados obtidos na revisão bibliográfica contribuem para justificar a necessidade de realização da pesquisa, como se pode observar no quadro de síntese que segue (Tabela 3). Mesmo com amplitude temática na pesquisa bibliográfica, pode-se verificar

que a temática do significado social dos conteúdos é pouco presente nas pesquisas educacionais divulgadas em dois importantes periódicos da educação.

TABELA 3 - NÚMERO DE ARTIGOS LEVANTADOS CONFORME CATEGORIZAÇÃO ELABORADA PELA AUTORA

ASSUNTO	TOTAL DE ARTIGOS		
	Base Anped (1998-2008)	Revista USP (1999-2008)	Localizados
Orientações curriculares	12	2	14
Avaliação	5	1	6
Política do Livro Didático	4	4	8
Educação do Campo/Popular/Rural	3	4	7

FONTE: O autor (2008)

NOTA: Base Anped (1998-2008) e Revista Educação e Pesquisa - USP (1999-2008)

Percebe-se a partir da tabela acima que somente 35 artigos, divididos nas categorias elaboradas, abordam o significado social dos conteúdos, ressaltando-se que mesmo os poucos artigos selecionados muitas vezes apenas tangenciam o tema.

Entre os artigos localizados, deve-se destacar especialmente alguns que se aproximam da questão de pesquisa, abordando o livro didático e a experiência cultural dos sujeitos do campo em sua relação com os conteúdos escolares, e enfatizando a questão da relevância social dos conteúdos.

No primeiro deles, Rockwell (2001) discute as variadas relações por meio das quais alunos e professores, no processo de apropriação do conhecimento, transformam as práticas culturais e os significados a partir de cada contexto. Destaca que os livros são utilizados de múltiplas formas, pois *"el docente establece puentes entre los niños y los textos. Maestros e alumnos construyen interpretaciones cruzadas por convenciones escolares y saberes cotidianos, que rinden el texto más, o menos, accecible"* (p.13).

Aponta para o estudo da distância entre os manuais didáticos como instrumentos normativos e o que ocorre nas aulas, pois as práticas não se constituem diretamente das prescrições do currículo estabelecido ou dos livros didáticos. Isso porque a heterogeneidade dos saberes que tangencia qualquer leitura torna tais saberes repletos de significados singulares difíceis de prever (ROCKWELL, 2001).

Outro artigo que impele a pensar a educação relacionada à experiência é o de Bondia (2002). Esse autor ressalta o saber que vem da prática. Sendo assim, o diálogo com esse autor é fundamental para reafirmar a educação problematizadora necessária para relacionar os conteúdos escolares a experiência cultural dos sujeitos, em oposição à educação bancária refutada por Freire (1987).

Destaca-se também, segundo Bondia (2002), que é necessário distinguir experiência e experimento. Disso deriva "limpar a palavra experiência de suas contaminações empíricas e experimentais, de suas conotações metodológicas e metodologizantes. Se o experimento é genérico, a experiência é singular. Se a lógica do experimento produz acordo, consenso ou homogeneidade entre os sujeitos, a lógica da experiência produz diferença, heterogeneidade e pluralidade" (p.28).

Se o trabalho com a experiência cultural abre diferentes possibilidades para uma educação problematizadora, há que atentar para o alerta de pesquisadores como Antonio e Lucini (2007, p.190-191):

[...] as seleções dos conhecimentos escolares, partindo dos conteúdos já tradicionalmente colocados como fundamentais para a aprendizagem das crianças, não recebem, muitas vezes, a devida atenção sobre sua concepção, que se tornou um amplo quadro de referências para os professores, como o conteúdo das disciplinas no currículo.

Para superar a unilateridade de trabalho com os conteúdos escolares, é fundamental à "relação educador-educando-escola-comunidade" (p.191). É na dialogicidade desse processo que será possível fundar uma concepção de escola vinculada às práticas sociais e, por assim constituir-se uma educação libertadora.

A partir da revisão bibliográfica realizada, pode-se, portanto identificar o número reduzido de pesquisas que se relacionam com a temática da dissertação. Tais resultados indicam a necessária efetivação de pesquisas que enfoquem o significado social dos conteúdos. A partir desse estudo, aponta-se que a problemática dos conteúdos de ensino, ainda que presente na produção de trabalhos acadêmicos no campo educacional, necessita ser tomada como objeto específico de investigação.

Entre as possibilidades que a temática oferece aos investigadores, optou-se em situar a pesquisa, nesta dissertação, no campo específico de questões que dizem respeito aos conhecimentos que a escola ensina e sua relevância ou significado social, como sinalizado por Freire (1987) e por Gómez (1998). No entanto, optou-se também por focalizar o estudo dessa questão a partir de dois elementos específicos: os conhecimentos que são ensinados para os alunos de escolas do campo, nas relações com os livros didáticos em uso nas aulas.

Para focalizar a especificidade do objeto investigado, realizou-se revisão bibliográfica sobre os materiais produzidos no 3.º Seminário da Educação do Campo –

UNB, em 2010, nos quais são apresentados cinco coletivos denominados Círculos de Produção do Conhecimento, entre os quais um específico denominado Educação Escolar do Campo. Buscou-se a contribuição das pesquisas para o entendimento das relações que podem ser estabelecidas entre a ideia do significado social dos conteúdos de ensino e a experiência cultural dos alunos. Assim, interessaram especialmente a essa revisão artigos que versam sobre os conteúdos de ensino e os "fazer" curriculares na escola do campo.

O primeiro artigo explicita uma pesquisa colaborativa de Valente e Lucas (2010) problematizando a escola a partir do referencial do movimento Por uma Educação Básica do Campo. Essa pesquisa parte da preocupação com a especificidade da localidade em que se situa (Rio Grande do Sul) e contribui para esta dissertação defendendo a ideia de que "faz-se necessário conciliar os conhecimentos sociais e científicos com o saber do local, a fim de torná-los úteis para a vida cotidiana da comunidade rural" (VALENTE; LUCAS, 2010, p.3). Outra discussão apresentada pelos autores destaca que "[...] a experiência de vida pode vir a dar maior significado aos conteúdos transmitidos" (p.4). Tal afirmação encontra sustentação no pensamento de Paulo Freire.

A partir do entendimento de que é fundamental considerar tais particularidades, há que apreender os diferentes saberes dos sujeitos do campo para ampliar as possibilidades de apropriação do conhecimento. Como lembram Ezpeleta e Rockwell (1989), os diferentes espaços, usos e práticas dependem da apropriação que os sujeitos fazem no cotidiano escolar, configurando assim, o conteúdo específico à relação estabelecida na escola. Essa relação foi evidenciada nos estudos de Ximenes *et al.* (2010), que preconizam a apropriação de teorias libertadoras para a construção de um projeto político pedagógico comprometido com os sujeitos trabalhadores do campo, para atendimento de seus reais interesses. Destaca-se que a sala de aula e a escola não são os únicos espaços de produção de conhecimento.

Outro artigo traz contribuições que problematizam os currículos das escolas do campo. Segundo Lucas (2010), não se desenvolve uma prática pedagógica para o campo. Essa abordagem interessa a essa dissertação uma vez que a autora afirma não haver interação dos conteúdos com a realidade local na escola analisada no Rio Grande do Sul.

Tendo em vista as contribuições das diferentes investigações já explicitadas nessa seção, nas demais que seguem serão apresentados elementos conceituais necessários para a compreensão dos objetivos da pesquisa, assumindo como critério de definição do significado social dos conteúdos de ensino a sua relação com a experiência cultural dos alunos.

1.4 OS CONTEÚDOS ESCOLARES E A EXPERIÊNCIA CULTURAL DOS ALUNOS

Paulo Freire (1987) é um dos pensadores que colocou em destaque a necessidade de entender a educação como uma prática e o homem como sujeito social; por consequência, a educação deve estar referida na vida social para que, problematizando-a, constitua-se um processo de transformação, pelo qual a consciência ingênua torne-se consciência crítica.

O autor (FREIRE, 2000) preconiza a relação entre pedagogia, antropologia e sociologia. Concebe o homem não como mero objeto do processo educativo, "cuja virtude única é ter mesmo paciência para suportar o abismo entre sua experiência existencial e o conteúdo que lhe oferecem para sua aprendizagem, mas o seu sujeito". (p.112). Nesse sentido, conceitos freireanos como a relação homem/mundo e homens/homens, o cultura e a opção pelo conteúdo com significado social são fundamentais nesta investigação.

Outros autores como Schmidt e Garcia (2005a) contribuem, nessa perspectiva, discutindo o significado social dos conteúdos de ensino de História em uma situação contextualizada, na qual o ensino e a aprendizagem, entendidos como prática social, tomam a cultura experiencial do aluno como fonte dos conteúdos de ensino.

Essas autoras vem promovendo atividades de formação continuada no contexto do Projeto Recriando Histórias ao longo de uma década, e entre os objetivos do Projeto inclui-se a produção colaborativa de um livro para uso nas escolas municipais, a partir dos trabalhos realizados por professoras e alunos dessas escolas, utilizando-se de uma metodologia específica, que inclui a coleta e o uso de documentos em estado de arquivo familiar (ARTIÈRES, 1998). Essa metodologia específica dialoga diretamente com as problematizações de Paulo Freire e por esse motivo é essencial sua contribuição na construção do objeto investigado.

Tradicionalmente, a seleção dos conteúdos de ensino, como tema da Didática Geral, tem sido sustentada por critérios lógicos, isto é, no interior de cada disciplina escolar, estabelecendo relações ou sequências consideradas adequadas à estrutura da ciência de referência. Mas também tem sido apoiada em critérios psicológicos, estabelecendo relações com as possibilidades ou capacidades cognitivas de quem aprende.

As discussões da "nova sociologia da Educação" ou "Sociologia do Currículo" (FORQUIN, 1993, p.69) e seus desdobramentos posteriores, especialmente com apoio em estudos que se localizam na interseção entre a história e a sociologia, contribuíram para olhar a escolarização a partir de um "ponto de vista privilegiado que é o da seleção, da estruturação, da circulação e da legitimação dos saberes e dos conteúdos simbólicos incorporados nos programas e nos cursos" (p.77).

A ênfase colocada nos conteúdos de ensino contribuiu para o questionamento dos conhecimentos ensinados, em especial sobre sua contingência, sobre sua natureza como construção social e, portanto, como resultado de processos de inclusão e exclusão, de valorização e silenciamento.

A compreensão do caráter "socialmente construído" dos conhecimentos e das categorias mentais consideradas pela escolarização como universais e, portanto, mais necessárias à transmissão social encontrou também na antropologia cultural elementos para sustentar a perspectiva que questiona o significado do currículo e situa os conhecimentos escolares em um campo de embates (FORQUIN, 1993, p.81-84).

No Brasil, desde a década de 1960 as contribuições de Paulo Freire apontam para essa problemática, como indicado ao início desta seção. Na perspectiva do autor, uma concepção crítica de educação e ensino, que toma os alunos como sujeitos do processo de aprendizagem, supõe – ou exige – que os conteúdos – sejam buscados em seu universo.¹⁴

¹⁴ Esta exigência foi explicitada pelo autor em seus trabalhos sobre alfabetização em Educação como prática da liberdade (Editora Paz e Terra) e em Ação cultural para a Liberdade e outros escritos (Editora Paz e Terra).

Em um seminário realizado no Chile, em 1968, sobre "os camponeses e seus textos de leitura", Freire afirma que:

Transformar o mundo através de seu trabalho, "dizer" o mundo, expressá-lo e expressar-se são o próprio dos seres humanos.
A educação, qualquer que seja o nível em que se dê, se fará tão mais verdadeira quanto mais estimule o desenvolvimento desta necessidade radical dos seres humanos, a de sua expressividade.
É exatamente isto o que não faz a educação que costumo chamar de "bancária", em que o educador substitui a expressividade pela doação de expressões que o educando deve ir "capitalizando". Quanto mais eficientemente o faça tanto melhor educando será considerado. (FREIRE, 1976, p.24).

Essas problematizações sobre o significado e os sentidos do conhecimento que a escola ensina orientaram, do ponto de vista da Didática Geral, a construção do Projeto Recriando Histórias. Segundo Schmidt e Garcia (2006), uma primeira referência para o trabalho proposto pode ser encontrada na "compreensão de que a organização do ensino deve levar em conta os conteúdos culturais". Segundo as autoras:

Diferentes autores têm trabalhado a partir dessa idéia geral, com entendimentos diferenciados do que isso significa para o trabalho em sala de aula. Na construção do projeto, as contribuições de Freire (1967, 1970, 1992) permitem afirmar que os conteúdos dos processos pedagógicos, no ensino e na aprendizagem, devem ser constituídos a partir da identificação, nos contextos locais e também em âmbitos mais amplos, das diversidades e desigualdades que compõem a realidade social, e que se expressam e são compreendidas de diferentes formas pelos sujeitos. (SCHMIDT; GARCIA, 2006, p.118-119).

Tomando como referência também os trabalhos de Gómez (1998), as autoras indicam a procedência de considerar a aprendizagem como um processo de "reconstrução da cultura e do conhecimento público da comunidade social". E destacam que para esse autor, a cultura é entendida como conjunto de significados e de condutas compartilhados que se encontram "tanto nas instituições, nos costumes, objetos e formas de vida, quanto nas representações mentais que os indivíduos e os grupos elaboram", e que se manifestam e são transmitidas de diferentes formas e de maneira desigual (SCHMIDT; GARCIA, 2006, p.119).

Com essas orientações didáticas, Schmidt e Garcia (2006, p.119) enfatizam que:

Dessa forma, Pérez Gómez destaca que o "principal desafio didático" está em contextualizar as tarefas de aprendizagem dentro da cultura da comunidade, na qual os conteúdos a serem aprendidos adquirem significado na vida cotidiana, mediante uma participação ativa dos alunos na determinação desses

conteúdos e dos processos de ensinar e avaliar. Essa direção também foi considerada na elaboração do projeto, no que diz respeito aos pressupostos do campo da Didática.

Para que essa orientação geral fosse materializada no Projeto Recriando Histórias, alguns princípios foram definidos, do ponto de vista da História e da Didática da História. O primeiro diz respeito ao próprio conceito de História "como o estudo da experiência humana no tempo", na perspectiva de Thompson (1981). Segundo as autoras, essa perspectiva "permite dar aos conteúdos de ensino um tratamento temático, na direção de recuperar o sentido das experiências pessoais e coletivas que dizem respeito aos temas e, assim, contribuem para a formação de identidades individuais e coletivas" (SCHMIDT; GARCIA, 2006, p.119).

Na perspectiva de Thompson (1981), pode-se entender que a História estuda a vida de todas as pessoas. Para ele, os homens agem como sujeitos

[...] não como sujeitos autônomos, "indivíduos livres", mas como pessoas que experimentam suas situações e relações produtivas determinadas como necessidades e interesses e como antagonismos, e em seguida 'tratam' essa experiência em sua consciência e sua cultura (as duas outras expressões excluídas pela prática teórica) das mais complexas maneiras (sim 'relativamente autônomas') e em seguida (muitas vezes, mas nem sempre, através das estruturas de classe resultantes) agem, por sua vez, sobre sua situação determinada. (p.182).

Assim, Thompson vai além do determinismo das estruturas sobre o sujeito, pois considera a experiência humana em sua totalidade como resultante de possíveis transformações através das ações dos sujeitos. As maneiras pelas quais uma nova geração "manipula" as experiências desafia a previsão sobre os efeitos da determinação.

Surge, então, a interlocução com o conceito de cultura, pois:

[...] as pessoas não experimentam sua própria experiência apenas como idéias, no âmbito do pensamento e de seus procedimentos, ou (como supõem alguns praticantes teóricos) como instinto proletário etc. Elas também experimentam sua experiência como sentimento e lidam com esses sentimentos na cultura, como normas, obrigações familiares e de parentesco, e reciprocidades, como valores ou (através de formas mais elaboradas) na arte ou nas convicções religiosas. Essa metade da cultura (e é uma metade completa) pode ser descrita como consciência afetiva e moral. (THOMPSON, 1981, p.189).

No contexto do Projeto Recriando Histórias, a concepção de História como estudo da experiência humana no tempo conduziu à busca de outros elementos norteadores que permitissem sustentar teoricamente a ideia de conteúdos de ensino relevantes para a construção das identidades individuais e coletivas. Assim, as autoras apontam a opção pela História Local, justificando que:

[...] segundo Ossana (1994), o trabalho com a História Local no ensino pode ser um instrumento idôneo para a construção de uma História mais plural, menos homogênea, que não silencie as especificidades. [...] Este trabalho pode também facilitar a construção de problematizações, a apreensão de várias histórias lidas a partir de distintos sujeitos históricos, bem como de histórias silenciadas, histórias que não tiveram acesso à História. Ele favorece recuperar a vivência pessoal e coletiva dos alunos e vê-los como participantes da realidade histórica, a qual deve ser analisada e retrabalhada, com o objetivo de convertê-las em conhecimento histórico, em autoconhecimento. (SCHMIDT; GARCIA, 2006, p.122).

Finalmente, importa destacar que a forma pela qual o Projeto Recriando Histórias definiu o caminho teórico e metodológico para incluir a experiência cultural dos alunos como conteúdo de ensino diz respeito ao uso de documentos "em estado de arquivo familiar", conceito derivado do trabalho de Artières (1998). Segundo esse autor, tais documentos são:

[...] antetextos de nossas existências. Encontramos aí passagens de avião, tíquetes de metrô, listas de tarefas, notas de lavanderia, contracheques; encontramos também velhas fotos amareladas. No meio da confusão, descobriríamos cartas: correspondências administrativas e cartas apaixonadas dirigidas à bem amada, misturadas com cartões postais escritos num canto de mesa longe de casa, ou ainda, com aquele telegrama urgente, anunciando um nascimento. (p.9).

Segundo Schmidt e Garcia (2006), esses documentos que não pertencem a pessoas que se destacaram no cenário político, na vida pública, mas a pessoas comuns, podem ser tomados como ponto de partida para o ensino de História. Nesses documentos, coletados pelos alunos em sua comunidade, estão presentes conteúdos históricos que serão tomados como referência para o estudo de temas propostos nos currículos e programas.

Para as autoras, trata-se de um processo de "captação de conteúdos" na experiência cultural dos alunos que permite problematizar os conhecimentos a serem ensinados mas, mais do que isso, permite dar novos sentidos aos conteúdos,

"porque encontram referência nas experiências pessoais e coletivas dos alunos e professores" (SCHMIDT; GARCIA, 2006, p.127).

O diálogo com Freire se estabelece também aqui, na perspectiva de compreender o processo de ensino e aprendizagem como ressignificador da cultura dos sujeitos. Segundo o conceito freireano de cultura, ela pode ser entendida "como o acrescentamento que o homem faz ao mundo que não fez. A cultura como o resultado de seu trabalho. Do seu esforço criador e recriador. O sentido transcendental de suas relações. A dimensão humanista da cultura. A cultura como a aquisição sistemática da experiência humana". (FREIRE, 1987, p.117).

É a partir desse entendimento da cultura é que ela é fonte dos conteúdos de ensino. Assim, os alunos acabam interferindo diretamente no processo de planejamento e organização das aulas, sendo então, sujeitos ativos do seu próprio aprendizado, conforme preconiza Freire.

As formas de escolarização aqui defendidas devem levar em conta toda a vida do sujeito, não só seu intelecto, por isso a cultura é interpretada como mais abrangente que a educação, sendo essa somente uma de suas dimensões. O professor, nesse contexto, necessita abrir possibilidades dialógicas constantes em seus encaminhamentos metodológicos, sem que isso jamais represente esvaziamento de conteúdos; significa estar aberto a mudanças e redirecionamentos em seu planejamento, que deixa de ser singular e passa a ser coletivo, porque é constituído também e, essencialmente, pelos conteúdos que encontram referência na vida dos alunos.

O conteúdo caracteriza-se por sua ligação com a prática social, mas não se restringe a ser pragmático; deve responder às experiências e às necessidades de acesso aos instrumentos para a vida social, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento de sua consciência crítica. A partir da concepção de cultura anunciada é que os saberes dos sujeitos possuem significado e valores, não havendo supervalorização do saber científico em detrimento do saber popular, como também não há dicotomia entre cultura erudita e popular, uma vez que essas se interpenetram num conhecimento que se manifesta dialeticamente na realidade histórica e social.

Por outro lado, e de forma articulada às concepções freireanas, pode-se assumir, com Edwards (1997) que o sujeito é objetivado nas práticas cotidianas institucionais e concretas. O sujeito aluno constitui "a situação escolar por meio de sua autonomia, seu caráter multifacético e sua atividade constante de construção de conhecimentos para assimilar-se, situar-se e interpretar seu mundo." (p.105). Ainda para essa autora:

"Entre o que se ensina e o que se aprende está o vasto e desconhecido processo de apropriação do transmitido que cada sujeito realiza a partir de seu universo de significações pessoal e coletivo." (p.105)

A partir dessa perspectiva é que se afirma a crítica dos conteúdos sem significado¹⁵, isolados da concretude da vida social, como também descontextualizados da totalidade (CALDART, 2004). No caso específico das escolas do campo, segundo Caldart (2004), o objetivo é a construção de uma visão de mundo trazendo as concepções que os alunos e professores carregam, bem como enraizá-los na história, para que se compreendam como parte de um processo histórico.

Com essa abordagem, justifica-se a preocupação desta pesquisa em relacionar o conceito de "significado social dos conteúdos" com as conceituações de "experiência cultural" e de "aluno como sujeito na produção dos conhecimentos", particularmente quanto às possibilidades de trabalho nas escolas do campo.

O trabalho do Projeto Recriando Histórias, nesse sentido, apontou caminhos para o estabelecimento dessas relações e será tomado, aqui, como uma referência concreta para a análise do tema em estudo, que inclui os livros didáticos como um dos elementos que podem contribuir ou não para que se estabeleça um diálogo com a experiência dos alunos.

1.5 LIVRO DIDÁTICO COMO ARTEFATO DA CULTURA ESCOLAR E SUAS RELAÇÕES COM OS CONTEÚDOS DE ENSINO

Tratar da importância dos conteúdos escolares leva inevitavelmente na direção de debater a função dos materiais didáticos na escola, especialmente o livro didático, uma vez que esse é um dos materiais mais utilizados e acessíveis no universo escolar. No caso brasileiro, os livros didáticos são recurso universalizado, presente em todas as escolas públicas de distribuição gratuita a todos os alunos de Ensino Básico em todas as disciplinas escolares.

¹⁵ Na verdade, eles são carregados de significado social que reforçam a lógica excludente e se afastam da formação humana que se quer alcançar na escola pública.

Na perspectiva de Choppin (2004), pode-se reconhecer a onipresença dos livros didáticos no mundo e disso decorre o peso considerável que o setor escolar assume na economia editorial nesses últimos dois séculos. Para além da questão econômica relacionada a tal recurso, o autor centra-se em seu papel didático. Para tanto, destaca as quatro funções do livro didático que variam segundo o ambiente sociocultural, a época, as disciplinas, os níveis de ensino, os métodos e as formas de utilização:

- a) função referencial: o livro didático constitui o suporte privilegiado dos conteúdos educativos, o depositário dos conhecimentos e habilidades que um grupo social acredita que seja necessário transmitir às novas gerações;
- b) função instrumental: refere-se aos métodos de aprendizagem que o livro propõe através de exercícios, com o objetivo de facilitar a apropriação do conhecimento;
- c) função ideológica e cultural: o livro didático é um dos vetores fundamentais da língua, cultura e valores das classes dirigentes. Tal ideologia pode ser exercida de maneira mais sistemática ou dissimulada, no entanto, as duas formas são eficazes;
- d) função documental: "acredita-se que o livro didático pode fornecer, sem que sua leitura seja dirigida, um conjunto de documentos, textuais ou icônicos, cuja observação ou confrontação podem vir a desenvolver o espírito crítico do aluno". (CHOPPIN, 2004, p.553).

Cabe ressaltar que a função ideológica e cultural será enfatizada no conjunto das análises dos livros didáticos desta dissertação. Mas, ainda de acordo com a afirmação de Choppin (2004), pretende-se enfatizar elementos que dizem respeito à análise epistemológica e didática, que se ancora em uma disciplina de referência que possui suas próprias finalidades, seus conteúdos de ensino e métodos de aprendizagem específicos. Tomar-se-á como material empírico o livro didático de História, analisando o papel que esses livros cumprem na constituição de conteúdos significativos no ensino dessa disciplina em uma série específica do ensino fundamental.

Nesse sentido, a interrogação sobre as finalidades do ensino e essencialmente, as problematizações trazidas por Choppin (2004) são primordiais: "Que escolhas são efetuadas entre os conhecimentos? Quais são os conhecimentos fundamentais? Como eles são expostos, organizados?" (p.558). Essas questões serão focalizadas a partir de análises de documentos que expressam a intencionalidade educativa no caso em estudo – particularmente em uma escola do campo – para explicitar em que medida as finalidades dos conteúdos se aproximam da experiência cultural dos alunos.

Deve-se destacar que o livro didático, no caso do Brasil, é um recurso de apoio ao ensino que se insere num conjunto de políticas públicas educacionais efetivada pelo Ministério da Educação (MEC). Para além das críticas que o Programa Nacional do Livro Didático recebe, há que considerá-lo como um determinante que incide sobre a materialidade dos recursos didáticos disponíveis para a escola pública.

Trata-se de uma ação na qual são propostos princípios e critérios para a avaliação de livros destinados aos alunos das escolas públicas de Ensino Fundamental e Médio. Os critérios para avaliação das obras didáticas expressam uma concepção de prática pedagógica: "dinâmica, consistente e participativa" (BRASÍLIA, 2010, p.28). Expressam também a concepção de professor como mediador do conhecimento, como também o papel do livro didático a partir de tal atribuição. Esses elementos estão historicizados em editais do Programa, como se observa a seguir:

A realidade educacional brasileira é bastante heterogênea: ao mesmo tempo em que há movimentos em torno de uma **educação voltada para a prática social**, que se apropria da realidade como instrumento pedagógico e que faz do livro didático **material de auxílio ao processo ensino-aprendizagem, devidamente contextualizado, este mesmo livro, em outras situações, continua a ser a única referência para o trabalho do professor, passando a assumir até mesmo o papel de currículo e de definidor das estratégias de ensino**. (BRASÍLIA, 2010, p.28, grifo nosso).

O MEC reconhece a permanência dessa realidade, ressaltando a importância do papel do professor e da escola na busca de caminhos para que os materiais didáticos complementem o seu trabalho, promovendo a busca de concepções e metodologias que se adequem ao projeto político pedagógico da escola. Anuncia que os caminhos são plurais, pois o universo de referências desse profissional não se esgota no espaço das salas de aula ou nas orientações transmitidas pela obra didática. A natureza de seu ofício é um permanente processo de formação. (BRASÍLIA, 2010).

A Secretaria de Educação Básica (SEB), por meio dos editais elaborados para cada processo de avaliação, especifica critérios gerais e critérios por disciplina para a avaliação do livro didático. Para tanto, aponta as finalidades de cada área do conhecimento. Segundo o último edital, o objetivo central da História é a compreensão dos diferentes processos e sujeitos históricos, das relações que se estabelecem entre os grupos humanos, nos tempos e espaços diferenciados, sempre a partir de uma dimensão de contemporaneidade. Logo, o livro de história deve potencializar a

compreensão significativa da realidade, que é condição para a formação da cidadania (BRASÍLIA, 2010).

Entre os critérios eliminatórios, e que portanto excluem os livros dos catálogos para a escolha pelos professores, tomados como pressupostos para a avaliação dos livros didáticos dos 3.º ao 5.º anos do Ensino Fundamental, destacam-se:

- a) desenvolvimento e correção dos conceitos e das informações básicas - expostos a partir dos erros conceituais como: o anacronismo, que consiste em atribuir aos agentes históricos do passado razões ou sentimentos gerados no presente; o voluntarismo, que consiste em aplicar a documentos e textos uma teoria a priori, em razão daquilo que se quer demonstrar; o nominalismo, pelo qual se atribui vida e vontade à instituições ou categorias de análise, **ao invés de priorizar às relações sociais dos agentes históricos, concebidos como autores da História** (destaque da pesquisadora). Outro aspecto relaciona-se à ideia de que "não é permitida a identificação da história narrada a uma verdade absoluta ou a um relativismo extremo, fazendo com que o aluno desvalorize a construção dos conhecimentos – inclusive o científico, equiparando a verdade do saber a uma verdade pessoal" (BRASÍLIA, 2010, p.35);
- b) coerência e adequação metodológicas: significa manter a coesão do texto, dos exercícios e a referenciação dos pressupostos fundamentais no manual do professor, ou seja, não é permitido proclamar um método e colocar em prática outro, respeitadas as concepções que os autores têm de sociedade, de mundo, de história. As questões metodológicas fundamentais são a coerência e adequação teórico-metodológicas e a articulação pedagógica entre os conteúdos e estratégias pedagógicas de cada volume. As principais estratégias metodológicas são entendidas como mecanismos metodológicos apropriados para atingir o conhecimento de forma mais ampla e abstrata, estabelecendo **relações entre o campo científico e à vida prática** (grifo nosso); a linguagem deve ser adequada a faixa etária a que se destina; as atividades necessitam auxiliar na realização dos objetivos como também integrar-se aos conteúdos;
- c) especificidades do manual do professor: entre outros elementos, importa aos objetivos desta investigação destacar aqueles indicados no edital que permitem observar se este material incentiva o professor a olhar o seu

local de atuação (cidade, bairro...) como fonte de conhecimento histórico e como fonte de recursos e materiais didáticos através do estudo do meio (visitas de estudo a museus, arquivos, centros culturais...), bem como a percepção de toda cultura material que compõe a vida da localidade (jornais, objetos, ruas, monumentos, músicas, entre outros);

- d) preceitos éticos e de construção da cidadania: o livro didático deve contribuir para a construção da cidadania e desenvolvimento da ética, portanto deve-se: evitar propagandas, preconceitos relacionados ao gênero, idade, raça, entre outros; respeitar a diversidade; desenvolver o raciocínio crítico e a capacidade de argumentar;
- e) Projeto editorial e gráfico adequados à situação de ensino-aprendizagem: os recursos visuais são parte dos objetivos do texto, são recursos intrínsecos à problematização e à compreensão dos conteúdos históricos.

Esse conjunto de questões relacionadas aos livros didáticos, a partir de seu entendimento como um elemento da cultura escolar e, portanto, no caso brasileiro sujeito às normatizações derivadas do Programa Nacional do Livro Didático, constituem-se em determinações que afetam, sem dúvida, os conteúdos escolares. Ainda que as pesquisas sobre o uso dos livros em sala de aula sejam ainda pouco numerosas, a teoria assumida nesta pesquisa permite afirmar que os professores e alunos se apropriam de diferentes formas desse artefato cultural. Assim, não se parte do suposto de que os conteúdos dos livros são reproduzidos mecanicamente nas salas de aula, uma vez que os sujeitos escolares agem sobre eles, transformando-os.

No entanto, acredita-se que os livros também podem influenciar as definições e escolhas dos professores, como mostram alguns trabalhos, especialmente quando se trata do professor generalista das séries iniciais (TALAMINI, 2009). Neste caso, segundo essa autora, o livro serve de referência para preparar as aulas, para estudar os conteúdos a serem ensinados e para sugerir atividades a serem realizadas com os alunos.

Em sua pesquisa, Talamini evidencia a ação dos professores sobre os livros didáticos, incorporando sugestões dos autores, reconstruindo propostas e incluindo novos elementos para além daqueles que o autor sugere. As professoras participantes do estudo empírico relataram suas dificuldades no uso dos livros em suas aulas e os ajustes e adaptações que necessitam fazer.

Outros estudos também evidenciam essa ação dos professores sobre o conteúdo dos livros didáticos, como os de Pinto (2010) que destaca a valorização do livro didático na visão dos professores (as) entrevistados (as), em sua pesquisa sobre a organização do trabalho pedagógico para o ensino de Geografia nas séries iniciais das Escolas do Campo de Araucária. Neste trabalho, o autor aponta a necessidade de reflexão sobre o uso do livro didático e a sua importância.

Particularmente sobre as relações entre os livros didáticos e a cultura local, Garcia (2009, p.8) afirma que:

Os Guias [elaborados pelo MEC] levam às escolas e professores análises como essa apresentada, nas quais se destacam as preocupações dos avaliadores com os critérios específicos no campo dos direitos humanos, à construção da cidadania e ao respeito às diversidades, indicando publicamente também aos autores e editores possíveis motivos pelos quais determinadas obras não foram selecionadas para compor a lista de livros disponibilizados para a escolha da comunidade educacional.

Portanto, pode-se afirmar que há uma exigência formal de que os livros brasileiros contemplem a diversidade de situações – históricas, geográficas, culturais sociais e econômicas, entre outras – que compõem o que se costuma chamar de realidade dos alunos, outras vezes de contexto local.

Para a autora, entretanto, o exame de livros avaliados pelo Programa aponta limites e possibilidades para que o contexto local seja privilegiado. Uma possibilidade destacada por Garcia (2009) foi a inclusão de livros de conteúdo específico, regional, em História e Geografia; outra possibilidade "diz respeito à forma didática de estruturação das atividades propostas pelo autor" (p.8). Segundo a autora:

Neste caso, a exigência da atenção às realidades locais aparece em atividades que remetem os alunos a pesquisas, entrevistas, comparações, trazendo elementos de sua localidade; e também está presente no manual de orientações aos professores, o qual acompanha o livro didático, sugerindo, por exemplo, atividades de complementação às atividades que estão nos livros dos alunos. (GARCIA, 2009, p.8).

Uma terceira forma pela qual o professor é chamado a se preocupar com a realidade ou o contexto local está nos próprios Guias dos Livros Didáticos:

Em inúmeras situações, nas diferentes disciplinas, os avaliadores dos livros do Programa Nacional fazem recomendações ou sugestões são incluídas nos Guias enviados às escolas para a escolha dos livros. Nestes Guias, para cada obra avaliada e aprovada há um resumo com informações e recomendações. Podem ser encontradas, portanto, nas avaliações, os destaques positivos e também críticas sobre os problemas ou dificuldades que os avaliadores

identificaram a partir dos critérios oficiais. Também se alerta os professores para a necessidade de ajustar ou complementar a proposta do livro, superando limites ou problemas do material escolhido por meio de ações na sala de aula. (GARCIA, 2009, p.9).

Constata-se, portanto, na pesquisa desenvolvida por Garcia (2009) que apesar do controle exercido pelos editais e pelos avaliadores, ainda persistem problemas no que se refere à possibilidade de que os livros, pensados para distribuição nacional ou regional, abram espaços para a cultura local. Pode-se, em princípio, concordar com a autora quando afirma que, do ponto de vista do Programa Nacional de Livros Didáticos:

ainda que o processo de avaliação tenha provocado o desaparecimento, em parte, de preconceitos e erros, o exame dos livros mostra que há limites e problemas a serem ainda superados. Assim, pode-se concluir que há, nos livros distribuídos aos alunos, graus diferentes de proximidade com as questões locais, numa perspectiva de relativizar os resultados já obtidos e chamar a atenção para a importância das escolas e especialmente dos professores na avaliação crítica do material em uso nas suas aulas (GARCIA, 2009, p.9).

Essa problemática ganha outras dimensões quando se pergunta sobre a presença de elementos, nos livros didáticos, que contribuam para que os conteúdos de ensino se aproximem da experiência dos alunos que estudam em escolas do campo. No capítulo seguinte serão abordados elementos que apontam para a especificidade dessas escolas, seja do ponto de vista legal, seja da literatura específica sobre a educação do campo.

2 CONTEÚDOS ESCOLARES: DISCUTINDO ESPECIFICIDADES DAS ESCOLAS DO CAMPO

A opção por examinar os materiais de ensino como os livros didáticos escolhidos por uma escola do campo na busca para entender se e como os autores¹⁶ abrem ou fecham possibilidades para o trabalho com a experiência cultural dos alunos significa perguntar-se sobre quais são os desafios e problemas encontrados para o trabalho com a especificidade da experiência cultural do aluno que vive no campo.

Esses desafios e problemas circunscrevem duas perspectivas diferentes, dois modos de conceber esse espaço geográfico que tanto pode ser assumido como rural ou como campo, ou ainda, em uma terceira possibilidade como demonstram as investigações recentes (SOUZA, 2010), na perspectiva na qual ambas existem em oposição, como expressão da contradição que marca as relações no campo. Isso compreende duas concepções diferenciadas que encontram na história e conjuntura econômica, política e social, seus fundamentos. Assume-se aqui, os pressupostos da perspectiva emancipatória da educação do campo, em substituição à perspectiva da educação rural, reconhecendo a condição dialética de superação desta última.

Relacionada a tais pressupostos, a escola do campo se configura a partir de sua função específica que, conforme anuncia Caldart (2004) possui sua particularidade, que é o vínculo com sujeitos sociais concretos porque dialoga com a teoria pedagógica a partir da realidade singular dos camponeses, mas sem se desligar da universalidade: antes de tudo ela é educação, formação de seres humanos. Essa afirmação é fundamental, pois evidencia a relação entre a experiência cultural específica e conteúdos universais da experiência humana, que sustenta a construção do objeto desta investigação.

A discussão dos conteúdos de ensino nas escolas do campo e, especialmente, as possibilidades de estabelecer relações entre os conteúdos de ensino e a experiência cultural dos alunos conduz à problematizações gerais que podem ser assim sintetizadas: O que se tem proposto do ponto de vista do que ensinar aos alunos de

¹⁶ Entendendo que os autores baseiam-se no PNLD que possui critérios de avaliação predefinidos sobre cada disciplina, as determinações são mais amplas que as expressões materializadas pelos autores nos livros didáticos.

escolas do campo? Como a organização da educação do campo afeta os conteúdos de ensino? Há especificidades que devem ser consideradas? Como são definidos, no sistema de ensino, as propostas de conteúdos para as escolas do campo?

Lançar-se ao estudo da Escola do Campo é um desafio apontado por pesquisadores como Damasceno e Beserra (2004), cujas pesquisas explicitam que na década de 1980 e 1990 há uma escassez de trabalhos acadêmicos sobre a Educação Rural¹⁷, numa proporção média de doze trabalhos nesta área para mil nas demais áreas da educação. Alertam para o fato de que, a partir da recorrência histórica dessa temática, verifica-se a necessidade de estudos que ampliem a compreensão sobre o tema, pois muitas vezes a proposta para educação nesta especificidade é feita a partir de parâmetros da escola urbana.

Segundo Damasceno e Beserra (2004), o objetivo da Escola Rural precisa ser ressignificado a partir da perspectiva dos trabalhadores rurais. Em contraposição, historicamente, essa perspectiva tem sido distanciada da escola, por determinações de ordem estatal como a própria crença de que "a evolução natural da sociedade capitalista levaria à extinção do rural" (p.77). Talvez esse tipo de avaliação equivocada possa explicar em parte o desinteresse dos pesquisadores pela temática.

Apesar das constatações das autoras sobre os anos 1980 e 1990, pode-se afirmar que houve um crescimento do número de pesquisas porque o Movimento dos trabalhadores Sem Terra impulsionou tal intento, provocando um maior interesse em investigar essa especificidade. Afirma-se que

nos últimos dez anos, os povos do campo indagaram, por meio de movimentos como o MST, a Via Campesina entre outros, os processos educacionais e fizeram surgir a Educação do Campo, da prática social, como prática social e como concepção educacional. Quem são os povos do campo e como se inserem no debate da Educação? (SOUZA; MARCOCCIA, 2010, p.4).

Quanto ao currículo para a educação do campo, apontam-se os desafios e dificuldades anunciadas nas pesquisas apresentadas em evento importante realizado

¹⁷ As autoras optam por nomear Educação Rural, porém reconhecem que muitos pesquisadores desta temática, privilegiam a nomenclatura Educação do Campo.

sobre a educação do campo¹⁸, especialmente quanto à evidência, no exame dos trabalhos divulgados, do descompasso entre a realidade vivida pelos sujeitos que compõem as comunidades escolares e o currículo desenvolvido nas escolas, apesar de todas as pesquisas e debates realizados até então. Especialmente sobre os livros didáticos, que tem interesse particular para esta dissertação enquanto expressão de escolhas sociais, apenas um trabalho foi localizado entre as pesquisas apresentadas no referido evento.

Esses são elementos que se articulam com a problemática central da dissertação, tratados de forma geral no primeiro capítulo para situar o exame das relações entre cultura e currículo escolar, evidenciando-se a importância de análise dos conteúdos escolares e do significado que podem ter no ensino. Evidenciou-se, ainda, a presença dos livros didáticos como um forte elemento da cultura escolar, no qual estão expressas as opções quanto aos conhecimentos considerados relevantes para se ensinar às gerações mais novas.

Para encaminhar as questões tratadas genericamente em direção a busca das especificidades no caso das escolas do campo, é necessário explicitar alguns elementos do debate teórico na última década e situar também como as relações dos conteúdos com a experiência cultural se inserem nas determinações legais, particularmente nas diretrizes nacionais, estaduais, e municipais, objetivando verificar como as diretrizes influenciam e/ou contribuem para a definição dos conteúdos de ensino, o que será feito neste capítulo.

2.1 ESCOLA DO CAMPO: DEBATES SOBRE A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E RURAL

Para compreender a perspectiva que diferencia as denominações de "escola rural" e "escola do campo", há que entender a organização da sociedade contemporânea alicerçada pelo modelo capitalista e as contradições decorrentes dessa forma de

¹⁸ III Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo. III Seminário sobre Educação Superior e as Políticas para o Desenvolvimento do Campo Brasileiro. I Encontro Internacional de Educação do Campo. Realizado de 4 a 6 de agosto de 2010.

organização. Esta exclui os que não se incluem na lógica capitalista que privilegia o lucro em detrimento dos sujeitos, porque acima destes há os interesses do mercado. Assim, o espaço rural se configura para gerar mais valia e isso ocasionou e continua ocasionando a migração campo-cidade. Muitos são os estudos e pesquisas que demonstram o esvaziamento do campo. No entanto, há também estudos que demonstram a ruralidade das cidades (VERDE, 2004) o que ocasiona o rompimento com a visão unilateral e dicotômica dos espaços campo e cidade, gerando a necessidade de olhá-los em sua relação.

Tomando essa dimensão do problema, o Plano Municipal de Educação de Araucária que representa uma iniciativa prática para o fortalecimento da perspectiva da Educação do Campo, historiciza:

A origem da Educação Rural surge a partir das primeiras décadas do século XX, com o pensamento latifundista empresarial, visando a preparação para o trabalho no desenvolvimento da agricultura. Tem como marco o I Congresso de Agricultura do Nordeste, em 1923. Nessa época, a população morava, em sua maioria, no campo e a economia era sustentada pela terra. A liderança dos coronéis era exercida através da oligarquia cafeeira o que, desde aquela época, gerava lucro para os mesmos e miséria para os que trabalhavam com a terra. Também era comum a expropriação da terra e sua venda para os grandes latifundiários. (PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ARAUCÁRIA, 2008, p.367).

Determinantes como esse aumentaram a migração campo-cidade e a população tornou-se mais numerosa na cidade, acompanhando o crescimento da industrialização e produzindo o movimento de urbanização brasileira. Como lembra Schwendler (2006, p.38):

Com o crescente processo de industrialização e de urbanização, da mecanização da agricultura e da expulsão dos trabalhadores do campo, gerado a partir do modelo econômico implantado no Brasil nos anos 70, ocorre um intenso processo de êxodo rural. Atualmente, segundo dados do Censo Demográfico 2000, cerca de um quinto da população do País encontra-se na zona rural, ou seja 18,77% da população. No Paraná, dos 9.563.458 habitantes, 1.777.374 residem no campo, o que equivale a 18,59%.

Comparativamente aos dados do Censo Demográfico (2000) é possível afirmar que em 1970 havia 44% da população na área rural e no ano 2000 essa porcentagem diminuiu para 19%, no Brasil. Paralelamente a essa diminuição da população, o Estado secundarizou o atendimento escolar para a população do campo. E, a partir

dessa época foi-se consolidando o quadro encontrado hoje ainda de precarização da situação de vida e trabalho no campo (IBGE, 2008).

Comparando-se os dados da área urbana e da área rural, conforme definição do Censo Demográfico (2000), verifica-se que ambas ainda enfrentavam sérios problemas educacionais, embora no campo estes se apresentem de forma mais acentuada. No Brasil, mesmo que a taxa de analfabetismo entre pessoas de 15 anos ou mais venha se reduzindo, na zona rural, segundo os dados oficiais, 29,8% da população ainda é analfabeta, enquanto na zona urbana essa taxa é de 10,3%. No Estado do Paraná 15,43% da população de 15 anos ou mais que vivem no campo são analfabetos, enquanto na zona urbana essa taxa é de 8,2%. Cabe destacar que o Paraná eleva a taxa de analfabetismo na região Sul, que é de 12,5% na zona rural e 6,5% na zona urbana (SCHWENDLER, 2006).

Assim como a sociedade se organiza segundo um modo de produção no qual a economia centraliza os interesses dos detentores do poder, tanto do capital nacional como internacional, a educação também acompanhará tal lógica, pois que como a prática social expressa as relações mais amplas e, em parte, reproduz essas relações. Logo, a educação para as pessoas que permaneceram no campo ficou secundarizada, pois que definida pelas necessidades do mercado de trabalho.

No entanto, para além desses determinantes, é fundamental afirmar a interdependência do rural e do urbano, assim sendo, para romper com a perspectiva da educação rural há que trazer dados reais que articulam esses espaços e mostram o quanto o Paraná e o Brasil são marcados por relações rurais.

Segundo Verde (2004), a população total do Paraná, por sua densidade e ocupação, mostra uma realidade impregnada pelo rural. O espaço rural integra os territórios de forma predominante, o que requer a incorporação de análises no programas governamentais e não governamentais. "O rural e o urbano devem ser entendidos como um continuum: uma vez que o rural se urbanizou devido ao desenvolvimento e aplicação de técnicas, industriais na agricultura, havendo um 'transbordamento do urbano para o rural'" (p.9).

Em termos culturais, segundo a autora, existe um apelo ambiental de construções urbanas no campo para refúgio de pessoas que buscam lazer nesse espaço e ainda, a família rural complementa renda no espaço urbano, aumentando-se a renda rural com atividades não-agrícolas (VERDE, 2004). Ainda segundo essa autora, dos 352 municípios do Estado do Paraná que estão fora das aglomerações urbanas, 302

possuem população total com até 20 mil habitantes, e 345 apresentam densidade demográfica inferior a 80 habitantes por km² (p.25). Chega-se a um total de 300 municípios, ou 85 % do total do Estado, que são considerados rurais.

Ademais, estudos como os de Souza e Marcoccia (2010), permitem afirmar o quanto o Brasil é marcado por relações rurais e exigem a problematização do significado da escola para essa população:

[...] grande parcela da população brasileira vivencia relações sociais, culturais e econômicas assentadas no trabalho agrícola, na pesca, nas florestas, nos rios. Terra e água são dois lugares trabalhados e vividos por povos ribeirinhos, ilhéus, assentados, acampados, bóias-frias, quilombolas, indígenas, pequenos agricultores/ sitiantes/ colonos/ sertanejos entre tantos outros. A sua identidade sociocultural é marcada pelas relações de trabalho na terra e na água. E as escolas, o que nos ensinam da vida dos povos do campo? (SOUZA; MARCOCCIA, 2010, p.4).

Se, conforme essas autoras, não houver um trabalho nas escolas do campo e urbanas que expressem tal realidade, como se pode construir a perspectiva da educação do campo? Trata-se de discutir e propor uma educação que busque seus conteúdos na cultura dos sujeitos do campo em sua relação com os conhecimentos científicos, o que requer compreender, segundo essas autoras, que a experiência dos sujeitos do campo é singular, não é genérica. Por esse motivo também, trata-se da defesa da especificidade da educação do campo.

Se, essa perspectiva não é considerada, perpetua-se a perspectiva da educação rural, bastando uma educação precária e "bancária"¹⁹ aos sujeitos do campo, na qual predomine a reprodução do modelo capitalista vigente, alicerçado pelo lucro e exclusão crescente daqueles que retiram da terra seu sustento. Nesse sentido, Fernandes e Molina (2004, p.61-62) explicitam as características da educação rural:

Historicamente, o conceito de educação rural esteve associado a uma educação precária, atrasada, com pouca qualidade e poucos recursos [...]. Tinha como pano de fundo um espaço rural visto como inferior, arcaico. Os tímidos programas que ocorreram no Brasil para a educação rural foram pensados e elaborados sem seus sujeitos, sem sua participação, mas prontos para eles.

¹⁹ Expressão utilizada por Paulo Freire no livro *Pedagogia do Oprimido*, 1987.

Na lógica do capital, o que mais importa são os sujeitos do espaço rural permanecerem lá para produzir mercadorias; logo uma educação que mantenha os sujeitos aptos para cumprir este papel realiza sua função social com uma pequena instrumentação do saber fazer, alienando das relações com a totalidade. Concordando com Arroyo (2007), o capitalismo não é igualitário, democrático e nem participativo, pois a desigualdade e o controle do poder são indispensáveis ao movimento de acumulação do capital. Logo, interessa que os sujeitos do campo "produzam" e, por consequência, sua educação ficou historicamente relegada a uma lógica que a tornava periférica, e portanto, foi sucateada.

Ao modelo capitalista interessa a massificação e não as especificidades, por isso produz desigualdade e expropriação de identidades e culturas. No que se refere ao campo, a cultura e a identidade de seus povos ficam minimizadas diante do modelo de desenvolvimento humano associado ao espaço urbano. Por isso, pode-se dizer que a educação dos sujeitos do campo ficou secundarizada, haja vista que a demanda por educação urbana é atendida em primeiro plano e aos camponeses é oferecida uma educação que segue o modelo urbano e/ou uma educação que poderia ser caracterizada como compensatória. Este é o modelo denominado de Escola Rural.

Segundo Souza (2010, p.6), a característica da escola rural assenta-se em três aspectos:

- 1) distanciamento entre os conteúdos escolares e a prática social; 2) centralidade em materiais didáticos que valorizam o espaço urbano e ignoram o rural;
- 3) organização do trabalho pedagógico marcado pelo cumprimento de tarefas e de proposições oficiais

E a autora, ainda, reitera: "na escola rural, a preocupação pedagógica volta-se ao cumprimento das tarefas rotineiras impostas pelo sistema educacional, sem indagar efetivamente "quem é o sujeito que está na escola?" e "quais são as características do modo de vida local?", dentre tantas outras questões (p.6).

A contribuição dessa autora é a afirmação do sujeito do campo, que precisa ter vez e voz a partir de seu próprio modo de vida. Portanto, a perspectiva da Educação do Campo, diferentemente da Educação Rural, focaliza o sujeito dando visibilidade a ele, sua cultura e suas relações com a terra. Nesse processo, a educação necessita

considerar tal especificidade para ser de fato "do"²⁰ e "no"²¹ campo. Portanto, por oposição à escola rural, os conteúdos, os materiais curriculares como os livros didáticos, e toda a organização do trabalho pedagógico deveriam ser pensados a partir dos sujeitos e de suas experiências sociais e culturais.

Caldart (2006) sintetiza esse debate destacando que o contexto originário do sujeito do campo traz os seguintes elementos principais:

- a) o campo e a situação social objetiva das famílias trabalhadoras nesta época: o aumento da pobreza, a degradação da qualidade de vida, o aumento da desigualdade social, da exclusão; a barbárie provocada pela implantação violenta do modelo capitalista de agricultura;
- b) neste mesmo contexto a situação em relação à educação: ausência de políticas públicas que garantam o direito à educação e à escola para os camponeses/trabalhadores do campo;
- c) ao mesmo tempo a emergência de lutas e de sujeitos coletivos reagindo a esta situação social – especialmente as lutas camponesas, e entre elas, a luta pela terra e pela Reforma Agrária;
- d) também o debate de uma outra concepção de campo e de projeto de desenvolvimento que sustente uma nova qualidade de vida para a população que vive e trabalha no campo;
- e) vinculadas ou não a estas lutas sociais, a presença significativa de experiências educativas que expressam a resistência cultural e pedagógica do povo do campo frente às tentativas de sua destruição.

É a partir desses elementos apresentados por Caldart que se iniciam articulações em torno das questões que envolvem a terra e que se propõe uma nova perspectiva de olhar os sujeitos e sua cultura, constituindo-se a especificidade do que se denomina "Educação do Campo". O marco dessa construção foi o I Encontro de Educadores da Reforma Agrária em Brasília (ENERA) – Distrito Federal, realizado

²⁰ A expressão educação **do** campo significa que deve existir uma proposta pedagógica que tome por referência do processo educativo a produção da vida no campo, articulada com os saberes universais historicamente sistematizados.

²¹ A expressão educação **no** campo significa que deve acontecer no espaço onde os sujeitos vivem, fazem cultura, constroem saberes, lutam pela sua sobrevivência e pela sua dignidade.

em 1997. No entanto, foi em 1998, na I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo em Luziânia-GO, que o conceito ganhou consistência.

É fundamental entender os determinantes do ponto de vista da história e conjuntura político, social e econômica que traçam um perfil de educação rural e inclusive de sua invisibilidade nos documentos oficiais. No parecer CNE/CEB n.º 1, de 3 de abril de 2002, apresenta-se um histórico chamando a atenção para o fato de que desde 1824 até 1891 a educação rural não foi sequer mencionada nos textos constitucionais. Foi somente na constituição de 1934 que o espaço rural conquistou visibilidade no que concerne ao financiamento das políticas públicas, por meio das seguintes legislações: a Constituição Federal de 1937; o Decreto n.º 9.613, Lei Orgânica do Ensino Agrícola/1946; a Constituição Federal de 1946; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 4.024, de 1961; a Constituição Federal de 1967; a Lei de Diretrizes para o Ensino de 1.º e 2.º Graus 5692, de 1971; a Constituição Federal de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394, de 1996.

No entanto, estar presente nas legislações não significou efetivação de avanços, pois até a constituição de 1988 a educação escolar do campo é tratada de forma periférica na maioria das constituições. Quanto ao Estado do Paraná, a exemplo do que ocorreu no Brasil, a trajetória da educação do campo também esteve marginalizada e precarizada ao longo do século XX, conforme indicado em documentos oficiais (SEED, 2006), caracterizando-se na direção do que se denominou aqui como educação rural.

Como resultado das articulações dos movimentos sociais na década de 1990, que representam uma contra-hegemonia da forma de olhar o campo e seus sujeitos, "a educação do campo pensa o campo e sua gente, seu modo de vida, de organização do trabalho e do espaço geográfico, de sua organização política e de suas identidades culturais, suas festas e seus conflitos." (FERNANDES; MOLINA, 2004, p.64). Nessa perspectiva, a educação precisa ser construída a partir de um projeto que problematize a condição social vivenciada pelos camponeses, que contribua para que eles leiam criticamente a realidade. De acordo com esses autores:

Esta visão de campo como um espaço que tem suas particularidades e que é ao mesmo tempo um campo de possibilidades da relação dos seres humanos com a produção das condições de existência social conferem à Educação do Campo o papel de fomentar reflexões que acumulem forças e espaço no sentido de contribuir na desconstrução do imaginário coletivo sobre a relação hierárquica que há entre campo e cidade; sobre a visão

tradicional do jeca tatu, do campo como o lugar do atraso [...]. A Educação do Campo procura romper com a alienação do território, construindo conhecimentos a partir da relação local-global-local. (p.68).

É nessa relação que a especificidade da Escola do Campo requer uma Educação que esteja centralizada no conhecimento com significado social, ideia que dialoga com Fernandes e Molina (2004, p.10) quando afirmam que:

a identidade dessa educação a partir de seus sujeitos, da cultura, do trabalho, das lutas sociais e modos de vida dos camponeses, forma um conjunto de condições que não se limitam à escola, mas dela também se alimenta pela sua 'vocação' universal de ajudar no processo de humanização das pessoas.

Nesse sentido, concebem-se como relevantes os diferentes saberes que compõem o currículo trabalhado na escola e toma-se como princípio uma das contribuições freireanas de que não é possível respeito aos educandos [...] se não se reconhece a importância dos 'conhecimentos de experiência feitos' que chegam à escola (FREIRE, 1996, p.71).

E, quanto aos sujeitos do campo, há que torná-los "visíveis" já que a sua experiência cultural desde a mais tenra idade está ligada ao trabalho, acompanhando e imitando os pais no trato com a terra. O sentido da experiência cultural abriga, portanto, em princípio, esta relação com a terra estabelecida a partir de uma dinâmica própria do campo, mas situando essa experiência no conjunto de experiências sociais mais amplas, da qual o espaço urbano faz parte e com o qual a vida do campo se relaciona de diferentes formas.

Assim, conceituações de escola como a defendida por Ezpeleta e Rockwell (1989, p.63), ampliam a possibilidade de concebê-la:

Os espaços, os usos, as práticas e os saberes que chegam a dar forma à vida escolar são aqueles dos quais determinados sujeitos se apropriam e que se põem diariamente em jogo na escola. Integrados a partir da ação individual ou, mais significativamente, da ação coletiva (reuniões de pais, associações de professores, grupos de criança), entram na trama diária como elementos que dão conteúdo específico à relação estabelecida na escola. O processo de apropriação, enquanto vincula o sujeito com a história, para reproduzi-la ou transformá-la, torna-se central para a compreensão da construção social da escola.

É tangenciando esse entendimento que a concepção de escola não se limita a seus muros e a função clássica de transmissão do conhecimento acumulado historicamente não é suficiente para a linha que esta investigação assume, iluminada por autores como Freire (1987), Edwards (1997), Caldart (2004), Ezpeleta e Rockwell (1989), Williams (2003) e Forquin (1993).

A partir desses referenciais é possível afirmar a existência de diferentes espaços educativos, porém é inegável a especificidade e importância da escola nos processos de formação humana. Na particularidade da função da escola, a materialização do seu trabalho dá-se em grande parte a partir do currículo.

2.2 ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO: HÁ ESPECIFICIDADES?

Como já apontado, nas discussões sobre o tema, podem ser assumidas duas posições para se compreender o trabalho com os conteúdos escolares: na perspectiva rural contribui-se para a reprodução, enquanto na perspectiva do campo contribui-se com a transformação social. Se, de um lado há os conhecimentos historicamente acumulados que necessitam ser trabalhados, deve-se refletir sobre o fato de que, se o forem numa perspectiva bancária, servirão a mera reprodução.

No entanto, para a perspectiva que se quer transformadora, os conteúdos de ensino, ainda que universais, devem ser pensados nas suas relações com a prática social. Segundo Apple (2001), na perspectiva da luta contra a dominação material e simbólica, a experiência cultural merece destaque pois, gera sentimento de pertença, identidade e, a partir disso, uma consciência crítica das contradições ocorridas no modo de produção capitalista capaz de gerar inconformismo e potencializar transformações. O autor destaca que "[...] enquanto não levamos a sério a intensidade do envolvimento da educação com o mundo real das alternantes e desiguais relações de poder, estaremos vivendo um mundo divorciado da realidade." (p.41)

É a partir das contribuições teóricas sobre o currículo que esse autor permite questionar: Que tipo de conhecimento vale mais? O que deve ser ensinado? Como determinar um conhecimento como digno de ser transmitido? Segundo Apple (2001, p.42), a educação está profundamente implicada na política da cultura:

Afinal, à decisão de se definir o conhecimento de alguns grupos como digno de ser transmitido às gerações futuras, enquanto a história e a cultura de outros grupos mal vêem a luz do dia, revela algo extremamente importante acerca dos quem detém o poder na sociedade.

Em outras palavras, de acordo com Santomé (1995), os conteúdos desenvolvidos nas instituições escolares trazem a marca das culturas hegemônicas: "As culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder costumam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação" (p.161).

É visando a transformação que se necessita repensar a especificidade das escolas do campo. Assim, Schwendler (2006, p.51) enfatiza que:

A especificidade da Educação do Campo, seus limites e avanços exigem que os sistemas de ensino, as escolas, os professores assumam a tarefa de revisitar o seu papel na efetivação de uma política pública. Exigem também, que estejam atentos para a dinâmica do campo, para as experiências e as contribuições que os movimentos sociais trazem para o repensar do campo, da educação do campo e das políticas públicas.

Souza (2006) problematiza a conquista do espaço na sociedade pelo Movimento Sem Terra (MST) a partir de suas propostas pedagógicas. Quanto a prática pedagógica nas escolas dos assentamentos, fundamenta seus referenciais em Freire (1987) e a dinâmica do movimento social objetiva a transformação social. Esse objetivo influencia as práticas que ocorrem nesse contexto. No entanto, segundo a autora, ainda que os processos educativos visem garantir a amplitude da conscientização política, nem todos os sujeitos do movimento são conscientes de sua situação de classe: "[...] os trabalhadores vivem um cotidiano contraditório, fragmentado e homogêneo. As relações sociais que se passam na sociedade, muitas vezes, funcionam como convite à 'não participação'; caracterizam-se pela competitividade e pelo individualismo." (p.103).

Explicita-se quanto a essas problematizações que as dificuldades tem sido grandes, pois, conforme Schwendler (2006, p.48):

Uma análise no currículo escolar revela que o trabalho, a cultura e os saberes do campo geralmente são tratados de forma pejorativa, ultrapassada, inferiorizada, ou ainda, estão ausentes no processo pedagógico. O modelo de currículo historicamente adotado busca impor para o campo, a cultura urbana e os saberes produzidos nestes espaços como modelo. A cidade e o trabalho industrial ainda são tomados como referências de produção de conhecimentos.

Acrescentam ainda Lemos e Silva (2010), em pesquisa recente, que ao lecionar em uma sala multisseriada, em uma escola da rede municipal da cidade de Caruaru, que está situada na região do agreste pernambucano percebe-se que:

a escola que temos no campo não prepara as crianças nem para o mundo urbano e nem para o mundo do campo – com suas diferentes expressões culturais de organizar a vida, de convivência. **O grande desafio, na verdade é a mudança de educação presente no campo a partir de um currículo escolar diferente do que se vem utilizando, pois o atual reafirma a superioridade de uma cultura erudita associada a uma determinada classe social.** Assim, necessário se faz refletir sobre o currículo da educação do campo, que apresente elementos norteadores que vislumbrem a consolidação da identidade dos povos do campo. (p.1, grifo nosso).

Em investigação com os professores que atuam nas escolas localizadas nos assentamentos do Estado do Paraná, Souza (2006) aponta a relevância de aspectos da comunidade e da realidade local na seleção dos conteúdos escolares.

Os professores foram unânimes em afirmar que os conteúdos são elaborados a partir da 'realidade' dos alunos, da comunidade, 'temas essenciais' para o dia-a-dia do educando'. Fazem referencia a conteúdos tais como: lixo, água, limpeza, atividades econômicas, meio ambiente, família, classes sociais, direitos e deveres das comunidades dentre outros. Na referência aos temas é possível perceber a preocupação com o sentido do conteúdo/conhecimento para a vida do aluno, embora fundamentados nas orientações curriculares locais ou nacionais [...]. Percebe-se que os professores preocupam-se com os saberes dos educandos, mas não se sentem pesquisadores na função de educar. (p.111).

A partir de resultados de pesquisas como essa, é possível apontar o embate que o professor do assentamento vive entre o que ele pode organizar autonomamente quanto aos conteúdos e aquilo que as determinações curriculares oficiais definem. Isso produz, conforme conclui Souza (2006), as inquietações que os professores demonstram quanto aos conteúdos de ensino para as escolas do campo.

Essa constatação está relacionada a outra dimensão que constitui a relação do currículo formal com o currículo real. Trata-se do fato de que os professores se apropriam das normas, e articulam as orientações recebidas com suas experiências, produzindo o ensino. Essa é uma questão relevante, uma vez que:

A reflexão sobre a especificidade do campo também tem estado bastante ausente na formação de professores, seja no magistério ou em nível superior, onde raramente a cultura, os saberes, a história e a realidade dos povos do

campo têm sido objeto de reflexão, de pesquisa e de desenvolvimento de práticas educativas.

Além do campo estar pouco presente como objeto de reflexão na formação de professores, os próprios sujeitos do campo, ao longo da história, tiveram pouco acesso aos cursos de formação, principalmente em nível superior, o que tem contribuído para que no campo existam muitos professores leigos e/ou em processo de formação. Além disso, é comum encontrar professores que não optam pelo trabalho neste meio; são empurrados por uma condição de empregabilidade e na primeira oportunidade buscam sair das escolas do campo. (SCHWENDLER, 2006, p.49).

Logo, apesar das Diretrizes anunciarem uma necessária e "nova" educação para os povos do campo, permanecem ainda outros problemas, que, conforme o que se indicou, precisam ser discutidos e enfrentados. Para avançar na compreensão de algumas especificidades das escolas do campo, pode-se relembra a questão de como a nuclearização e a existência de classes multisseriadas afetam os conteúdos de ensino.

A educação do campo não existia nas políticas educacionais no Brasil. Essas privaram os moradores do campo do acesso à educação, justificada por alguns motivos como o afastamento entre propriedades rurais e a escola e o número pequeno de alunos em algumas comunidades que não era considerado suficiente para organizar uma escola, em função dos custos. A partir dessas justificativas evidencia-se o não reconhecimento das diferenças pela sua própria história entre a população do campo e a da cidade (VALENTE; LUCAS, 2010).

Motivos como esses que secundarizaram a Educação do Campo e a relegaram à condição de Educação Rural, encontraram na nucleação das escolas uma alternativa que prioriza a dimensão econômica, para além das necessidades da comunidade e da ligação dos sujeitos do campo com a escola, desconsiderando o fato de que o campo possui essa especificidade, de ter uma população bem menos numerosa e ignorando o fato de que os critérios para se extinguir ou não o funcionamento de uma escola, não deveriam ser os mesmos "importados" do modelo urbano de funcionamento dessa instituição.

Denunciando a lógica capitalista, Arroyo (2006, p.67) destaca:

Fala-se muito de que o campo está sendo urbanizado. É curioso, vocês vêem o contra-senso? A educação rural agora está sendo urbanizada por essas medidas estúpidas e apressadas, por essa racionalidade de gastar menos levando uma criança de ônibus para uma escola nucleada.

No entanto, é fundamental considerar quanto tempo a criança passa no ônibus e se esse fator pode influenciar negativamente o aprendizado, pela condição de cansaço físico em que as crianças se encontram ao chegar na escola e até mesmo a fome que sentem por terem saído muito cedo de casa. Pode-se dizer, então, que as políticas que determinam esse atendimento às crianças estão de fato propondo medidas que podem até economizar recursos mas causam prejuízos para uma educação comprometida com o atendimento dos sujeitos e com a formação humana.

Em sua pesquisa de doutorado, Oliveira (2010) afirma que deixar de considerar as especificidades das escolas e o papel que a escola rural exerce nestas comunidades significa a possibilidade de aumentar o processo de desenraizamento dos mesmos com relação ao seu entorno, já que a nucleação promove o deslocamento das crianças e adolescentes para estudar fora de suas comunidades de origem. Além disso, há também o desrespeito do Direito garantido por Lei às Crianças e Adolescentes²², de terem acesso à escola pública e gratuita próxima ao lugar onde vivem, como condição essencial ao seu pleno desenvolvimento.

A mesma pesquisadora evidencia em sua pesquisa as diferentes vozes dos sujeitos moradores de Alagoas, apresentando os argumentos dos próprios alunos sobre o fato de estudarem em uma escola-núcleo, para que seja possível compreender como as políticas impactam de distintas maneiras a vida dos alunos, neste caso de 8.^a série do Ensino Fundamental:

Gosto de estudar numa escola-núcleo, porque é bom estudar perto da agitação e conhecer novas pessoas. (Aluno 12 – Lagoa do Peri-peri)

Não gosto, porque (no meu povoado) me sinto à vontade e conheço várias pessoas amigas. (Aluno 21 – Lagoa do Peri-peri) (p.11, 12)

Pode-se constatar nesse último depoimento que ocorre um estranhamento em relação à escola que se distancia de sua comunidade, evidenciando o significado das análises da autora quanto ao possível desenraizamento, gerado pela forma

²² Trata-se do Art. 53 - A criança e o adolescente tem o direito à educação visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes:

V- acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

de estruturação das escolas dentro do modelo de nucleação, que elimina classes multisseriadas e desloca os alunos para uma outra escola.

Na direção dos mesmos debates, as vozes de diretores e pedagogos das escolas do campo do município de Araucária, na forma de depoimentos feitos em encontros com a Coordenação de Educação do Campo sobre o Plano Municipal de Educação (2008), revelam que a consolidação das escolas traz em seu bojo muitos problemas para os sujeitos do campo. O principal é o distanciamento dos alunos da sua comunidade, ocasionando transtornos para os sujeitos que permanecem muito tempo dentro do transporte escolar para poder frequentar a escola que a SMED oferece. Entende-se que há, neste caso, sobreposição dos fatores econômicos sobre as necessidades fundamentais dos sujeitos.

A nucleação é justificada por muitos gestores municipais e estaduais a partir da baixa qualidade do ensino desenvolvido nas escolas multisseriadas. Outro elemento que tem sido usado para confirmar a baixa qualidade do ensino e, portanto, levar ao fechamento da escola ou extinção das classes multisseriadas é o índice apontado pelo IDEB. No entanto, na Resolução n.º 2, de 28 de abril de 2008 que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo explicita-se:

Art. 3.º A Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças.

§ 1.º Os cinco anos iniciais do Ensino Fundamental, excepcionalmente, poderão ser oferecidos em escolas nucleadas, com deslocamento intracampo dos alunos, cabendo aos sistemas estaduais e municipais estabelecer o tempo máximo dos alunos em deslocamento a partir de suas realidades.

§ 2.º Em nenhuma hipótese serão agrupadas em uma mesma turma crianças de Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental. Art. 4.º Quando os anos iniciais do Ensino Fundamental não puderem ser oferecidos nas próprias comunidades das crianças, a nucleação rural levará em conta a participação das comunidades interessadas na definição do local, bem como as possibilidades de percurso a pé pelos alunos na menor distância a ser percorrida. Parágrafo único. Quando se fizer necessária a adoção do transporte escolar, devem ser considerados o menor tempo possível no percurso residência-escola e a garantia de transporte das crianças do campo para o campo. (BRASIL, 2008).

Ao contrário da determinação contida na resolução complementar, a despeito das escolas multisseriadas representarem a maioria das escolas rurais de ensino fundamental no país (em torno de 60% das escolas do campo), o processo de nucleação vem sendo adotado como uma alternativa que concorre para uma suposta

melhora da qualidade do ensino desenvolvido nos campos do Brasil. Compreende-se que, desde uma percepção historicamente construída e cotidianamente comprovada de que a escola multisseriada é, obrigatoriamente, uma escola precária, se vem elaborando um discurso em defesa de sua extinção enquanto "modelo" de organização escolar (OLIVEIRA, 2010). No entanto, pode-se contrapor às experiências negativas algumas outras que relatam possibilidades de trabalho em escolas multisseriadas, inclusive em outros países. É o caso de Gentile (2009), pesquisadora argentina que mostra as alternativas encontradas para o trabalho com os conteúdos nas classes multisseriadas, com resultados expressivamente positivos.

A pesquisadora destaca que a principal dificuldade é conciliar o trabalho para os diferentes níveis e necessidades dos alunos:

O maior problema é organizar o tempo didático. Quando se deparam com crianças de várias séries ou ciclos, com diferentes necessidades de aprendizagem, dividindo o mesmo espaço e a atenção deles, os docentes pensam que a solução é fazer planejamentos distintos para cada grupo. Porém essa nunca foi uma estratégia eficiente, pois o professor, durante a aula, precisa correr de um lado para o outro tentando atender a todos e, obviamente, ele não dá conta de acompanhar o desenvolvimento dos trabalhos. Se tiver de optar por dar mais atenção a um determinado grupo, certamente se dedicará aos que estão em fase de alfabetização, deixando os outros com atividades fáceis de executar para o nível deles – não demandando a intervenção docente –, o que não lhes propicia a construção do conhecimento. (GENTILE, 2009, p.2).

Para superar essa dificuldade foi proposto nas escolas rurais da província de Buenos Aires que os alunos de diversas idades aprendessem a ler e a escrever em contextos de estudo de um tema específico. Foram feitas produções escritas que ficariam na biblioteca para os leitores que ingressariam ainda na escola futuramente. Os menores de 1.º e 2.º anos ficaram responsáveis por escrever as epígrafes, os do 3.º ao 5.º fizeram textos e os de 6.º e 7.º fizeram a apresentação do problema relativo ao tema – ameaça de extinção de animais do nosso planeta. Juntos, todos elaborariam a página de introdução da enciclopédia. Havia apenas um planejamento em que a turma toda participava, no qual foram previstas tarefas individuais, coletivas e em grupos, menores ou maiores, que se alternavam (GENTILE, 2009).

Trata-se, portanto, de examinar a questão da baixa qualidade do ensino nas classes multisseriadas com outros pressupostos e fundamentos teórico-metodológicos. Tendo em vista alguns dos determinantes que atuam sobre a organização das escolas do campo, afetando portanto os conteúdos escolares de forma positiva ou de forma

negativa, é necessário buscar uma precisão maior sobre as determinações legais quanto aos conhecimentos que devem ser ensinados, bem como sobre outras possibilidades de organização do trabalho escolar.

Foi somente com a LDB n.º 9.394/96 que se explicitou o que seria qualidade de ensino, na perspectiva de sua relação com a prática social dos sujeitos que vivem no campo. Em seu artigo 28, a Lei dispõe para a educação básica nas escolas do campo:

- I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II - Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996).

Conforme mencionado no Parecer n.º 36/2001 que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, a LDB exige o atendimento das necessidades da zona rural, expressão usada nessa legislação e que, ao longo da última década foi substituída pela expressão Educação do Campo.

Quanto às necessidades dos sujeitos do campo, há que se considerar sua cultura, seu modo de vida específico, sua história, a infância relacionada ao trabalho da família, suas dificuldades de permanência no campo, sua identidade e vínculo afetivo com esse espaço, a dinâmica de desenvolvimento do campo. Todos esses aspectos, dentre outros igualmente importantes, necessitam estar presentes no ensino.

Também na Resolução CNE/CEB n.º 1, de 3 de abril de 2002, o tema é evidenciado no parágrafo único do artigo 2.º quando se afirma que:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes a sua realidade, ancorando-se na sua temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de Ciência e Tecnologia disponível na Sociedade e nos Movimentos Sociais em defesa de projetos que associem as soluções por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (BRASIL, 2002).

Nas Diretrizes, os artigos 4.º e 5.º, como lembra Silva (2006, p.78), "tratam da forma como deverão ser organizadas as propostas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade, referendado no que consta o artigo 26 da LDB":

Art 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (BRASIL, 1996).

Esses conteúdos específicos ficam sob a responsabilidade dos sistemas de ensino municipais. Outro mecanismo responsável por articular as discussões e construir os conteúdos específicos é a elaboração da proposta pedagógica de cada escola, onde há espaço para o debate da especificidade da escola do campo de acordo com a experiência cultural dos sujeitos, conforme indicado no artigo 5.º das Diretrizes:

As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos arts. 23, 26 e 28 da Lei n.º 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia. (BRASIL, 2002).

A escola tem a função não somente de trabalhar com a realidade imediata, mas principalmente fazer o diálogo constante dos conteúdos com a prática social. Assumindo, aqui, a escola como um lugar essencial de desenvolvimento da consciência crítica, pode-se dizer que a escola do campo exige, segundo anuncia Silva (2006), que o projeto-político pedagógico seja articulado em torno das experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho, e para o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável. Assim, a escola se torna um centro de formação humana e espaço de construção e sistematização de conhecimentos que contribuem para a intervenção dos estudantes e famílias na realidade onde vivem.

Ainda, acrescenta Silva (2006, p.78), entende-se que o **como ensinar** (do ponto de vista da metodologia) também deve ser adequado à realidade do campo:

[...] resgatando os materiais disponíveis no meio ambiente, os conhecimentos que os pais, os estudantes, os técnicos, as lideranças da comunidade possuem sobre as diferentes temáticas a serem trabalhadas. Nesse processo o professorado não é o único a ter o conhecimento, embora tenha um papel fundamental na aprendizagem.

A **metodologia** resgata a riqueza das experiências que se vêm desenvolvendo na área rural, que, utilizando diferentes **procedimentos** (aulas na roça, excursões, entrevistas, reuniões, dramatizações, observações, etc.), **recursos** (enciclopédias, livros, jornais, revistas, vídeos; a própria natureza: rios, campos, serras, etc.), **espaços** (a comunidade, florestas, cerrado, roças, engenhos,

casas de farinha, postos de saúde, monumentos históricos, praças, órgãos públicos, etc.) e **tempos** (na família, na escola, na produção, nas atividades culturais) vão construindo uma prática pedagógica inovadora e adequada à realidade do campo. (grifo da autora)

Outra orientação curricular importante foi construída no Estado do Paraná pela Secretaria Estadual de Educação (2006). Do ponto de vista da proposta de levar em conta a experiência cultural dos alunos, o documento oficial afirma que "Um desafio está posto à educação do campo: **considerar a cultura dos povos do campo em sua dimensão empírica e fortalecer a educação escolar como processo de apropriação e elaboração de novos conhecimentos.**" (PARANÁ, 2006, grifo nosso).

Ao longo de todo o documento, ressalta-se a prática social dos camponeses como ponto de partida do trabalho pedagógico, no entanto, com o cuidado de não restringir-se somente a ela, trazendo para a escola o conhecimento científico, universal, que deverá dialogar com os conhecimentos locais. Ao contrário das Diretrizes Nacionais, as Diretrizes Estaduais trazem elementos que contribuem para a possibilidade do professor visualizar como pode organizar os conhecimentos universais relacionados à experiência cultural dos sujeitos do campo.

Quanto aos conteúdos de ensino, o documento estadual sugere quatro problemáticas centrais a serem focalizadas:

- a) Trabalho: divisão social e territorial;
- b) Cultura e identidade;
- c) Interdependência campo-cidade, questão agrária e desenvolvimento sustentável;
- d) Organização política, movimentos sociais e cidadania. Essas problemáticas são conceituadas no interior do documento e instrumentalizam o professor para buscar a relação entre elas e os conteúdos clássicos.

Quanto às alternativas metodológicas apontadas pelas diretrizes, destaca-se a presença da ideia de que "os saberes escolares localizam-se em dois planos: os saberes da experiência trazidos pelos alunos. Os saberes da experiência trazidos pelos professores, somados aos específicos de cada área do conhecimento e aos gerais" (PARANÁ, 2006, p.37).

Ainda segundo as diretrizes estaduais, a exemplo das Diretrizes Nacionais, os lugares em que ocorre a educação na sua vertente não-formal como a roça, a mata, as associações comunitárias são lugares educativos que, por serem parte do

cotidiano, passam despercebidos no momento da elaboração dos planejamentos de ensino. Recomenda-se às diferentes disciplinas e suas especificidades, a identificação de como os diversos espaços de educação não formal podem estar presentes nas aulas (PARANÁ, 2006).

Como último destaque que interessa à temática desta pesquisa, aponta-se que a investigação é ressaltada nas diretrizes (PARANÁ, 2006, p.40) como uma forma por meio da qual **"ao descobrir os saberes da vida cotidiana, o professor terá mais elementos para construir planejamentos de ensino, selecionar textos para estudo, organizar a aula, o processo pedagógico."** (grifo nosso). Logo, a investigação sobre elementos da vida e da cultura dos sujeitos do campo é uma exigência para o ensino que se almeja, na perspectiva da educação do campo – o que pode ser associado à compreensão de Freire (1996) sobre a necessidade de atitude de pesquisa constante do professor comprometido com uma educação emancipadora.

Também esta posição está adequada às posições defendidas por Souza (2010), apontando que a diferença fundamental na perspectiva da educação do campo está na importância atribuída aos sujeitos. Na escola do campo o sujeito é essencial na definição do projeto político-pedagógico que, portanto, não pode ser apenas similar a um projeto urbano, e também na organização do trabalho pedagógico que tem como ponto de partida sua prática social.

Do ponto de vista de propiciar uma avaliação da educação do campo nas escolas do Estado do Paraná, Souza (2010, p.13) contribui afirmando que, ao mesmo tempo, "a escola é rural e a escola é do campo no Estado do Paraná", destacando:

No estado do Paraná, embora experiências de Educação do Campo e iniciativas governamentais na área tenham expressividade, a realidade escolar é marcada por influências ideológicas tanto da Educação Rural e quanto da Educação do Campo. Existem projetos de educação rural que buscam uma formação articulada com as necessidades da comunidade local, como é o caso das Casas Familiares Rurais. Existem projetos de formação de jovens empreendedores rurais, como é o caso da experiência do Centro de Desenvolvimento do Jovem Rural – CEDEJOR. Também, do lado do paradigma da Educação Rural existem os cadernos, folhetos e projetos que chegam às escolas, a exemplo do projeto Agrinho, que não têm relação com o projeto de campo e de sociedade assentados nas necessidades dos povos do campo. (SOUZA, 2010, p.4).

Dessa forma, pode-se sinalizar que há ainda grandes avanços a serem feitos para que o Estado supere a perspectiva da educação rural, uma vez que a rede de determinações nas quais se insere a escola do campo ainda traz projetos

contraditórios como o do Agrinho²³, por exemplo, que revelam a predominância dos interesses do modo de produção capitalista, levando a escola, muitas vezes, a não se contrapor a esses projetos e a cumprir com as tarefas burocraticamente impostas.

Mendes (2009), em sua dissertação de mestrado, contribui também para a avaliação da educação do campo no Estado do Paraná, retratando o significado da escola do campo para professores que atuam nas séries finais do Ensino Fundamental. É importante destacar que quando se perguntou se conheciam o texto das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, dos 1.800 professores/as que responderam a pergunta, 681 afirmam conhecê-lo, enquanto 1.119 disseram desconhecer o referido documento. Também com relação ao texto das Diretrizes Curriculares da Educação do Campo do Estado do Paraná constatou que 833 professores/as conhecem o documento citado, enquanto 906 afirmaram não conhecê-lo e 140 não responderam a questão, o que também pode ser indicativo de desconhecimento.

A autora afirma que a definição de escola do campo para muitos professores está relacionada ao trabalho pedagógico através de atividades relacionadas à prática, considerando a experiência dos alunos e assuntos do cotidiano dos mesmos. Por outro lado, esses elementos curriculares vem acrescidos dos elementos estruturais, contribuindo para que a carência da estrutura física das escolas rurais seja apontada como o que as diferencia das urbanas. Isso revela a permanência da marginalização e do tratamento dado às escolas do campo que contribui para manter a predominância da perspectiva rural.

Mendes (2009) acrescenta ainda que, entre as respostas apresentadas pelos professores sobre o que diferencia a escola do campo das escolas urbanas, os conteúdos foram tomados como elementos diferenciadores, podendo-se destacar algumas respostas:

Trabalhamos os conteúdos mais específicos dentro da realidade de nossos alunos. (Professor A4) (MENDES, 2009, p.96).

A escola do campo somente é diferente quando o profissional leva em consideração as questões culturais ali existentes; é uma escola para a troca de experiências, entre o conhecimento empírico que os alunos têm e o

²³ Afirmação feita por Souza (2010) durante suas considerações na defesa da dissertação de Pinto (2010) que realizou pesquisa nas escolas do campo de Araucária.

conhecimento sistematizado que nós professores trazemos. Ela se faz diferente, pois, conseguimos agregar claramente as experiências do aluno do campo ao assunto trabalhado em sala de aula. (Professor D1) (MENDES, 2009, p.101).

A partir de afirmações como essas, Mendes (2009) conclui pela presença, entre os professores estaduais que atuam em escolas do campo, da ideia sobre a necessidade de relacionar os conhecimentos universais – aqueles que os professores levam para as aulas – com o conhecimento que está presente na realidade dos alunos:

As respostas articuladas em torno dessa categoria analítica apontam para a necessidade de uma **escola que atenda às especificidades dos sujeitos do campo no que diz respeito aos aspectos relacionados à realidade desses sujeitos**, como evidenciam as respostas de 415 professores/as. Essa perspectiva parece coincidir com a defesa feita por intelectuais e militantes no sentido de que se trata da luta por uma escola pública, no Brasil, que esteja voltada para as diferentes especificidades que constituem a vida social, como aquela que caracteriza o campo. (p.102, grifo nosso).

Nas demais questões feitas pela pesquisadora, que concernem ao planejamento e metodologia de trabalho dos docentes, há uma grande concentração de respostas que se relacionam à necessidade de valorizar a cultura local relacionada aos conteúdos escolares. No entanto, cabe a análise da dificuldade para o professor realizar esse trabalho quando os currículos são idênticos aos urbanos, mesmo que em sua maioria afirmem trabalhar com "a realidade dos alunos". Além do mais, os livros utilizados também possuem um referencial, em sua maioria, urbano.

Por outro lado, como evidenciado por Mendes (2010, p.9), há outras questões relacionadas à problemática da relação entre os conhecimentos e a realidade dos alunos do campo:

Apesar dos dados apontarem que 937 professores/as pertencem ao Quadro Próprio do Magistério, é preciso considerar que boa parte deles não tem padrão fixado em escola do campo.

Grande parte dos professores informa, portanto, essa dupla atuação em escolas do campo e urbanas, o que aponta para a necessidade de colocar em debate as possibilidades e dificuldades da realização de trabalhos com características diferenciadas para cada uma dessas realidades. Essa questão se colocou de forma explícita nas respostas de alguns professores sobre o uso das diretrizes curriculares das escolas urbanas nas escolas do campo.

Essa dificuldade evidencia outro aspecto da predominância da perspectiva rural que possivelmente influencia de forma negativa o trabalho com os conteúdos

para atender as especificidades das escolas do campo. Cabe, então, perguntar: como superar essa dificuldade analisada por Mendes (2010), entre outros?

Em outro nível de administração do sistema, pode-se também problematizar a questão do que e como ensinar. Em Araucária, o Plano Municipal de Educação de Araucária: construindo uma educação com qualidade social (2008) apresenta referenciais para a educação do campo, mas não possui orientações específicas nas Diretrizes Curriculares Municipais. Esse documento elaborado em 2004²⁴ é o referencial onde os professores de Araucária buscam os fundamentos teóricos, os conteúdos, a metodologia e a avaliação para realizar o planejamento. Nesse sentido, acompanha-se a tendência de definição de conteúdos universais.

Segundo Silva (2006), em suas análises sobre as Diretrizes Nacionais, o Plano Municipal é uma iniciativa importante para os sistemas municipais e estaduais de ensino para o atendimento escolar do e no campo:

Outra política pública importante para nossa intervenção é a elaboração dos planos plurianuais e os planos municipais e estaduais de educação, para garantir que os objetivos e metas das diretrizes estejam explícitos também em forma orçamentária, pois só assim garantiremos que a política financeira e pedagógica do campo seja implementada.(p.77).

Pode-se afirmar que Araucária possui uma produção pioneira no Estado do Paraná²⁵. No capítulo sobre a educação do campo estão contidas as teorizações sobre essa especificidade, bem como todo o diagnóstico de como ela foi se constituindo historicamente no âmbito municipal. Na sua elaboração, durante os anos de 2007 e 2008, havia comissões paritárias compostas por representante de alunos, professores, pais, membros da Secretaria Municipal de Educação e de outras secretarias, e um coordenador era o responsável pela sistematização das discussões e investigações realizadas.

²⁴ Tal documento encontra-se, a partir de 2010, em processo de atualização e revisão da organização dos conteúdos contidos nos eixos temáticos de cada disciplina.

²⁵ A informação foi cedida em contato realizado por telefone com a Coordenação da Educação do Campo da SEED, antes de iniciar o processo de sistematização do PME – capítulo que versa sobre a Educação do Campo. Tal contato objetivava conhecer outros registros escritos em Planos Municipais do Estado do Paraná, haja vista que todas as outras comissões acessaram outros Planos. Um deles foi o município de Toledo – PR, que não abordava a educação do campo.

A exemplo do que ocorreu historicamente no âmbito nacional e estadual, no espaço municipal de Araucária foram grandes os movimentos migratórios do campo para a cidade. No entanto, a característica peculiar da cidade, se comparada as demais esferas, é a porcentagem menor da população no campo, de aproximadamente 8,64% (IBGE, 2008). Isso porque o município é essencialmente industrial.

O fato de ter uma população menos numerosa no campo não pode justificar uma educação de menor qualidade. Evidentemente que, ao olhar atentamente para o histórico da educação do campo, pode-se entender melhor o por quê da predominância da perspectiva rural neste município, ainda que coexista com a perspectiva do campo. Esses dados foram levantados a partir da pesquisa necessária para a discussão e sistematização do Plano Municipal de Educação com o objetivo de estabelecer objetivos e metas para a educação para o período de dez anos, a partir das diferentes comissões temáticas que reuniram-se sistematicamente.

A preocupação em elaborar as diretrizes alia-se a outro fato que contribuiu para o início da superação da perspectiva Rural no âmbito do Município de Araucária: o fato de consolidar-se a primeira Coordenação da Educação do Campo (2005-2008), conforme os registros do Plano Municipal de Educação. Destaca-se o reconhecimento desse sentido de mudança a partir de depoimentos como este:

[...] houve um depoimento de uma professora que trabalhava há duas décadas na Escola do Campo de Araucária, onde relatou que de fato nunca havia sido desenvolvida nenhuma política pública que contemplasse a especificidade da Educação do Campo. Esse depoimento revela que a formação oferecida era homogeneizadora e precisava ser replanejada. (PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ARAUCÁRIA, 2008).

Outro aspecto de fundamental importância é que a maioria dos professores, no momento da produção das Diretrizes Municipais, desconhecia a fundamentação teórica básica da Educação do Campo²⁶, bem como os documentos oficiais nacionais e estaduais²⁷. A produção do documento municipal também representou a

²⁶ Entre os autores que podem ser considerados como fundamentais para a construção dessas teorizações, destacam-se: Caldart, do Iterra; Arroyo, da UFMG; Schwendler, da UFPR; Mançano, da Unesp; Souza, da Tuiuti /PR.

²⁷ Essas informações foram constatadas pela Coordenação da Educação do Campo a partir de conversas com os professores nas escolas do campo nos momentos de planejamento e na formação continuada da Educação do Campo no período de 2005 à 2008.

oportunidade de recuperar elementos da história das Escolas do Campo e deixar registros sobre o processo de nucleação das escolas, pois a tendência em Araucária, assim como no Paraná, foi de optar pelo rompimento de determinado tipo de relação entre a escola e a comunidade, devido ao número reduzido de alunos, investindo-se na opção de deslocamento dos alunos por meio do transporte escolar.

Nesse processo de replanejar a educação municipal optando-se pelo reagrupamento de muitas escolas, houve a extinção de nove escolas rurais e o desativamento de outras oito escolas em decorrência do reagrupamento daquelas que tiveram redução do número de alunos. Entre 1991 e 1997 ocorreu a nucleação das Escolas João Sperandio, Rosa Picheth e Dom Pedro I extinguindo-se as demais escolas que atendiam os alunos de muitas comunidades, conforme informações obtidas no setor de Documentação Escolar da Secretaria Municipal de Educação, em 2007 (Anexo B).

De todas as determinações desse processo que extinguiu várias escolas, como também turmas multisseriadas, restou somente uma escola na comunidade de Capinzal que não foi nucleada²⁸ (ARAUCÁRIA, 2008). Esse processo traz muitos problemas para os sujeitos do campo, e o principal é o distanciamento dos alunos da sua comunidade, pois a escola ocupa um lugar central na identidade do campo. Ela se configura como lugar onde as pessoas se encontram, às vezes até como único espaço da promoção cultural na comunidade. A nucleação das escolas prejudica também o acesso da comunidade à escola em momentos que esta solicita a presença dos pais, necessitando do transporte para viabilizar tal intento. Assim, observa-se a sobreposição do fator econômico sobre a vontade e necessidade dos sujeitos, decorrendo ainda uma descaracterização da comunidade com a extinção da escola, visto que essa é um elemento de referência de identidade e cultura local.

Por outro lado, esse afastamento entre a localização física da escola e a vida da comunidade impõe outras necessidades aos professores, na direção desejada de articulação entre a vida dos alunos e sua cultura e os conhecimentos universais que a escola deve ensinar.

²⁸ Esse foi o motivo pelo qual essa escola foi delimitada como campo empírico para tal pesquisa, tendo em vista as muitas vezes que tentaram extingui-la, como também o fato dela ter a comunidade tão próxima e presente.

No caso particular de Araucária, em 2008, foi sistematizado um caderno pedagógico das escolas do campo, fruto dos encontros de assessoramento promovidos pela Secretaria Municipal de Educação. Ele surgiu da necessidade de construção de acervos de referência. Durante os encontros, iluminados pela teoria, os representantes selecionavam práticas que já tinham sido feitas e não sistematizadas, como também contribuíam para a produção de novos encaminhamentos metodológicos que priorizassem a relação do conteúdo escolar clássico e a experiência cultural dos alunos.

Contudo, em sua pesquisa, Pinto (2010) constatou a ausência dessas relações nas escolas estudadas, evidenciando que apesar da defesa de determinados princípios nos documentos oficiais, as escolas não os tem conseguido garantir no seu trabalho cotidiano. Ele afirma:

No decorrer da pesquisa, não foi testemunhado que exista relação efetiva no trabalho pedagógico diário com o mundo do trabalho vivido pelos alunos no contexto da família e do trabalho na agricultura, mas, sim, os conteúdos são trabalhados por se situarem no rol dos conhecimentos a serem ensinados por indicação nas diretrizes do município. Faz-se necessário que o ensino na escola pública tenha como objetivo uma prática pedagógica transformadora e que os conteúdos sejam relacionados ao mundo do trabalho, e que seja urgente uma retomada na relação dos conhecimentos ensinados nas escolas com uma efetiva organização do trabalho pedagógico para uma sociedade crítica e transformadora. (p.97).

Como se pode observar neste capítulo, tanto as normas legais como a produção teórica sobre a educação do campo destacam a importância da relação dos conteúdos com a experiência cultural. No entanto, como também se procurou apontar, as dificuldades para a materialização dessas propostas são evidenciadas pelas pesquisas, como consequência de vários fatores, entre os quais as medidas tomadas nos últimos anos para fechar escolas e agregá-las em conjuntos, como escolas consolidadas.

A problemática da definição dos conteúdos de ensino para as escolas do campo, portanto, deve ser examinada na complexidade dos elementos que nela se entrecruzam. Mas parece ser possível concordar com a ideia apresentada por Souza (2010, p.4), no que concerne a especificidade da escola do campo, afirmando que:

O que se busca é a transformação da escola rural (voltada para os povos do campo) em escola do campo (pensada/organizada/vivida pelos próprios povos do campo). E, também não se trata de uma transição da escola rural para a escola do campo. Trata-se de uma transformação que só pode se efetivar por meio da esfera pública que conjuga o interesse da sociedade civil

organizada, particularmente dos trabalhadores do campo, com os deveres e intenção político-social governamental. De outra perspectiva, busca-se uma escola pública que dê visibilidade aos sujeitos que nela estão.

Na direção de avançar na compreensão do significado dessa proposição, no próximo capítulo serão apresentadas duas possibilidades concretizadas pela pesquisadora em sua trajetória da pesquisa empírica, as quais influenciaram sobremaneira na construção da problemática desta investigação, definindo-se os procedimentos e instrumentos de pesquisa que também serão apresentados na sequência.

3 A TRAJETÓRIA METODOLÓGICA: DOS ESTUDOS EXPLORATÓRIOS À FOCALIZAÇÃO DA PESQUISA

No processo de construção da trajetória de pesquisa, o ponto de partida pode ser localizado na escolha do tema "o significado social dos conteúdos", entendendo que é fundamental, para além do que exigem as leis, tratar das iniciativas que de fato podem ocorrer nas salas de aula, a partir das seguintes problematizações: Que ações potencializam a relação dos conteúdos escolares com a realidade dos alunos? Como o professor em sua prática pedagógica busca estabelecer tal relação?

Tais perguntas exerceram grande influência na construção da problemática desta dissertação e foram orientadoras dos estudos exploratórios realizados, no sentido de buscar respostas para as questões iniciais. Assim, nesse capítulo serão apresentados os elementos derivados desses estudos, os quais articulam o campo teórico e o trabalho empírico realizado, entre eles: as questões de pesquisa e os objetivos inseridos no campo teórico escolhido; a descrição do campo empírico, com destaque à escola na qual o trabalho empírico foi realizado; a caracterização geral dos sujeitos escolares; a descrição dos instrumentos e procedimentos da pesquisa empírica.

A pesquisa, de natureza qualitativa, pode ser entendida como um estudo da temática *em um*²⁹ caso específico. Os estudos exploratórios representam a possibilidade de aproximação com o campo empírico e com os sujeitos, para conhecer suas formas de ação no interior da escola e, ainda, para o desenvolvimento das primeiras análises as quais dão contornos às primeiras evidências que sustentam esta investigação.

²⁹ A expressão estudo "em um" caso foi utilizada por Garcia e Romanelli (2010).

3.1 A CONTRIBUIÇÃO DOS ESTUDOS EXPLORATÓRIOS PARA A CONSTRUÇÃO DAS QUESTÕES NORTEADORAS E O OBJETIVO DESTA DISSERTAÇÃO

O primeiro estudo exploratório caracteriza-se como uma investigação empírica realizada com professores das Escolas do Campo, com o objetivo de conhecer como o professor trabalha os conteúdos contidos no livro didático atribuindo significado à realidade específica dos alunos do campo. Essa investigação inicial exerceu significativa influência nas escolhas realizadas nesta dissertação, anunciando questões norteadoras para investigar a utilização do manual didático de História pelo professor.

A partir de questionário respondido por sete professores e da realização de entrevistas com dois deles, buscou-se compreender algumas dimensões do processo de relação que o professor faz com a prática social do aluno, considerando seu modo próprio de vida e os textos do livro didático, atribuindo sentido à realidade cotidiana dos alunos.

Quando perguntados sobre "a relação que você consegue estabelecer entre a prática social³⁰ do aluno e os referenciais encontrados no livro didático", foram obtidas respostas como estas:

O livro didático não contempla as práticas sociais dos alunos, pois a especificidade da escola do campo é diferente e trabalhamos o município. (Professora A)

Como professora e moradora do campo procuro trazer os textos contidos no livro e a realidade dos alunos fazendo assim a relação social deles com os textos. (Professora B)

Os resultados apontaram para os processos de transformação do conhecimento que o professor precisa realizar para "escolarizar" o conhecimento científico em uma situação específica, a fim de que o aluno possa, então, melhor compreendê-lo, a partir da mediação do professor. Essa mediação resulta em uma relação significativa com o conhecimento quando, segundo Edwards (1997), tem valor intrínseco para o sujeito, isto é, quando ele se apropria de um conteúdo que requer sua elaboração.

³⁰ Essa prática refere-se aos modos de vida que caracterizam a experiência cultural dos alunos do campo que será explicitada neste capítulo, item 3.5.2.

E, para que isso se torne possível, é necessário partir dos conhecimentos prévios dos alunos, pois eles mostram as imprescindíveis intervenções a serem feitas no processo de apropriação do conhecimento científico.

Como resultado desse primeiro estudo, foi possível recolocar a problematização inicialmente formulada: Como contribuir para a especificidade da educação do campo no que se refere à relação da prática social discente e os conteúdos escolares? Esses resultados dialogam com a contribuição teórica de Rockwell (2001), explicitando que o docente estabelece pontes entre os alunos e os textos, haja vista que professores e alunos constroem interpretações influenciadas por convenções escolares e saberes cotidianos.

Fundamental se faz a interlocução com tal autora, pois a política do livro didático não é concebida aqui como o único fator determinante para o trabalho com os conteúdos, uma vez que, como ressaltado,

Las prácticas no se pueden inferir directamente de las prescripciones del programa establecido o de los manuales escolares. Es necesario estudiar la distancia que existe entre estos materiales, como instrumentos normativos, y lo que sucede en las aulas. (ROCKWELL, 2001, p.14).

Um elemento primordial, também no contexto da análise dos processos de trabalho com a escolarização, é pressupor que os sujeitos agem sobre as determinações, pois tal autora afirma que coisas inesperadas ocorrem ao trabalhar com o texto do livro didático, ao contrário da previsão dos autores desses, uma vez que não contemplam a mediação docente (ROCKWELL, 2001).

Os resultados desse estudo exploratório ofereceram elementos para construir as seguintes problematizações: Como os critérios para avaliação dos livros didáticos sinalizam a relação entre os conteúdos e a experiência cultural dos alunos do campo? Como os autores dos livros didáticos abrem possibilidades para o trabalho com a realidade dos alunos do campo?

A partir do desenvolvimento desse primeiro estudo exploratório, procedeu-se a um segundo estudo, cujos resultados contribuíram para definir os objetivos da pesquisa, as questões norteadoras e para delimitar o campo. Nessa etapa, ficou definida a opção de desenvolver a pesquisa de forma articulada ao desenvolvimento do Projeto Recriando Histórias, que estava em curso no Município de Araucária, em sua etapa final.

A participação da pesquisadora no Projeto e a possibilidade de proposição desse estudo exploratório trouxeram a necessidade de incorporar à pesquisa os princípios norteadores do trabalho desenvolvido no Município, entre os quais se destacam: a) a História entendida como o estudo da experiência humana no tempo (THOMPSON, 1981); b) a coleta e uso de documentos em estado de arquivo familiar (ARTIÈRES, 1998) como ponto de referência para o ensino de História.

Para esclarecer elementos básicos do Projeto, ressalta-se que em 2007 foi proposta a produção colaborativa de um livro de História pelos alunos e professores da 3.^a série do Município. Para tanto, esses sujeitos seriam os pesquisadores dos documentos em estado de arquivo familiar, a partir dos quais seriam organizadas atividades didáticas em sala de aula e, com elas, estruturado um livro (re) contando histórias da localidade. A Secretaria Municipal de Educação trabalharia em parceria com a Universidade Federal do Paraná³¹ oferecendo a formação continuada aos docentes como parte desse processo.

A trajetória metodológica para o desenvolvimento do Projeto pelas escolas caracterizou-se pelas seguintes etapas: solicitação de documentos guardados nas famílias; investigação dos conhecimentos prévios dos alunos em relação aos conteúdos a serem trabalhados; utilização dos documentos guardados em estado de arquivo familiar nas aulas de História; avaliação dos conhecimentos aprendidos a partir da narrativa dos alunos, bem como verificação da metacognição³².

Durante o desenvolvimento das atividades, a pesquisadora buscou compreender como o projeto possibilitava a construção de relações entre a vida dos alunos, sua realidade e os temas curriculares que estavam em trabalho, especialmente neste caso na disciplina de História e nas terceiras séries (atual quarto ano) do ensino fundamental, espaço em que o Projeto Recriando Histórias se efetivou.

As considerações finais deste estudo exploratório evidenciaram que o significado dos conteúdos se constitui a partir da possibilidade do aluno reconstruir, em sua sala de aula, elementos de sua cultura, de seu grupo familiar e escolar, e que tendo esta

³¹ A produção final do livro é de responsabilidade das professoras Dr.^a Tânia Braga Garcia e Dr.^a Maria Auxiliadora Schmidt. Ambas realizaram a formação continuada das professoras no processo de captação do material a ser selecionado que constituiria o livro Recriando Histórias, concluído no final do ano de 2008.

³² Aqui significando a possibilidade dos próprios alunos avaliarem e registrarem os resultados de seu aprendizado, tanto conceitualmente quanto sobre os processos.

como ponto de partida abre-se a possibilidade de ressignificação do trabalho com os conteúdos historicamente sistematizados.

Destacam-se então, três aspectos que foram determinantes na produção da experiência realizada no estudo exploratório: o primeiro se refere à importância da experiência cultural discente relacionada ao conhecimento científico; o segundo refere-se à importância da intencionalidade do planejamento docente que orientou os alunos a buscar na localidade os elementos que seriam ponto de partida para o ensino de determinado tema ou conteúdo; o terceiro aspecto foi o fato de que os livros didáticos e paradidáticos foram utilizados pelas professoras para trazer textos relativos a outros lugares e outras épocas, ampliando a compreensão dos alunos sobre as questões trazidas pelas suas experiências culturais.

Os dois estudos exploratórios realizados demonstraram, por diferentes caminhos, a importância de se compreender a relação entre os conteúdos de ensino e a experiência cultural dos alunos. Os manuais, como elementos da cultura escolar, tendem a reforçar/privilegiar uma cultura universal, mas os critérios de avaliação de livros didáticos no Brasil (PNLD, 2010) apontam para a necessidade de que os livros contemplem a realidade dos alunos, e ainda que incluam diferentes culturas, diferentes situações geográficas e diferentes grupos sociais.

No caso singular das Escolas do Campo, há especificidades que, dentro desses critérios, deveriam estar presentes, em especial, nos livros destinados ao estudo da História da Localidade, o que deve acontecer no quarto ano do Ensino Fundamental de acordo com as orientações expressas nos Parâmetros Curriculares Nacionais

Portanto, a partir dos resultados dos estudos exploratórios e da leitura de textos relacionados ao significado social dos conteúdos, propôs-se a focalização da pesquisa neste tema, dirigida pela compreensão da experiência cultural dos alunos como fonte de referência para os conhecimentos a serem trabalhados, incluindo-se nesse processo a necessária análise pela professora de como procura estabelecer relação entre o conteúdo presente no(s) livro(s) didático(s) e a prática social dos alunos.

Na próxima seção do presente texto, localiza-se a problemática que se estruturou a partir dos estudos exploratórios, como também as questões centrais que orientaram o desenvolvimento do estudo principal apresentado nesta dissertação.

3.2 A PROBLEMÁTICA, AS QUESTÕES DE PESQUISA E OS OBJETIVOS

Buscar desvelar a relação entre os conteúdos escolares e a vida dos sujeitos do campo requer a compreensão de que conteúdo e forma estão articulados e são interdependentes na organização do trabalho pedagógico, como destaca Edwards (1997): o conteúdo se transforma na forma. Isto é, se a forma também é conteúdo, a apresentação do conhecimento em formas diferentes lhe dá significações diferentes e o altera como tal. E, como diz a autora, "Além disso, tem consequências para o grau de apropriação possível do conhecimento para os sujeitos". (p.69).

Tendo como referência as determinações legais, como se evidenciou no segundo capítulo, todos os processos que compõem a prática pedagógica – objetivos, conteúdos, métodos e avaliação – deveriam ser sustentados na vida dos sujeitos do campo e deveriam estar expressos na proposta pedagógica das escolas do campo. Quando se fala em vida, realidade ou experiência, deve-se compreender que não se trata de uma generalização, mas se trata da expressão da existência de homens concretos.

Na esteira dessas compreensões é que se afirma que a escola é o local onde se trabalha com a universalidade dos conhecimentos, mas sem restringir-se a isso, pois o sujeito é entendido como produtor de conhecimento e, portanto, há outros elementos que devem ser incorporados pela escola, além daquilo que a tradição seletiva definiu como necessário às novas gerações, segundo as contribuições teóricas de Williams (2003).

Por considerar que os sujeitos do campo possuem uma experiência alicerçada em sua concretude é que não há como desarticular o ensino dos conteúdos e a prática social, já que não pode haver o pensar, segundo Freire (1987) fora da relação homem-mundo e homens-homens.

Ademais, González (2000) afirma que os conteúdos são construções sociais e por tanto têm uma história e estão vinculadas às demandas que a sociedade faz à escola. Para não restringir-se a um mero "conteudismo", a autora trata da aprendizagem significativa ao aluno no sentido de valorizar os conteúdos trazidos por eles, "as ideias prévias". É a partir de seu conhecimento que se organizam os conteúdos, um caminho didático e as estratégias de intervenção que possibilitam a apreensão dos conteúdos.

Tal abordagem transcende um ensino pragmático ou abstrato porque prioriza o pensamento sobre o mundo, sobre a vida social e, para pensar, segundo Freire (1987), é primordial dialogar com o que tem significado para o aluno.

Uma das formas de se estabelecer essa relação com a vida dos alunos evidenciada no estudo exploratório, particularmente para o ensino da História, diz respeito à coleta de documentos que estão guardados nas casas dos alunos e de outras pessoas da comunidade. Ao arquivar a própria vida, como diz Artières (1998), as pessoas guardam fontes que podem ser usadas para a organização dos conteúdos de ensino, propiciando o diálogo dos conteúdos escolares com as experiências culturais.

No entanto, há que considerar a ação do professor, nas suas atividades usuais dentro das escolas, que em parte é determinada pelas condições objetivas em que se dá esse trabalho, mesmo quando intenciona trabalhar o significado social dos conteúdos. É nesse contexto que se ampliou a problematização: o livro didático escolhido pela Escola do Campo auxilia no sentido de remeter seus conteúdos à experiência cultural da comunidade? Como dialogar com as experiências locais a partir dos conteúdos universais?

Tendo em vista, a importância dos conteúdos e o papel específico da escola de trabalhar com o conhecimento historicamente produzido, considera-se a existência de diferentes materiais em que o professor se apóia para responder cumprir essa função. Contudo, o livro didático é um dos suportes nos quais os conhecimentos a serem ensinados se apresentam de forma mais organizada e estruturada. Na tradição escolar, os livros cumprem uma função importante, como afirmado por Choppin (2004), como depositário dos conhecimentos e habilidades necessárias para os grupos sociais.

Assim, há que se buscar a análise desse material, uma vez que é um recurso didático encontrado praticamente em todas as escolas, e que inclusive é tomado como fonte de pesquisa e de apoio ao planejamento das aulas pelos professores das séries iniciais em Araucária, como evidenciado por Talamini (2009) e Pinto, (2010). Logo, faz sentido incluir o livro didático na problematização das relações entre a experiência cultural dos alunos e o ensino, perguntando-se sobre as possibilidades que ele abre para que tal relação seja construída nas aulas.

Os guias elaborados pelo Programa Nacional do Livro didático (PNLD) explicitam critérios nacionais, afirmando que as estratégias metodológicas são entendidas como mecanismos apropriados para atingir o conhecimento de forma mais ampla e abstrata, estabelecendo **relações entre o campo científico e à vida prática** (BRASIL/MEC,

2010, grifo nosso). A partir desse pressuposto problematiza-se: No caso específico dos quartos anos, ao trabalhar com a história do município como sugerido nos Parâmetros Curriculares Nacionais e na Diretrizes Curriculares Municipais, é possível estabelecer uma relação da experiência cultural das pessoas da localidade com os conteúdos escolares, no uso dos livros didáticos? E é possível a partir dessa relação ampliar a compreensão para conhecimentos mais universais?

Além dessas questões, para a construção da problemática parte-se do pressuposto que é essencial adentrar em tal dinâmica aproximando-se do sujeito que trabalha com o conhecimento de forma intencional, os professores e professoras que atuam no quarto ano do ensino Fundamental, para conhecer suas posições sobre a temática. Com esses elementos delimitados, foi possível então definir as perguntas de pesquisa que orientaram o desenvolvimento do estudo definitivo ou principal, e que podem ser assim formuladas:

- a) Que relações podem ser estabelecidas entre a ideia do significado social dos conteúdos de ensino e a experiência cultural dos alunos?
- b) Os livros didáticos em uso nas escolas do campo abrem possibilidades de relação com a experiência cultural dos alunos? Como? Em que medida?
- c) Como os professores incorporam a experiência cultural dos alunos em suas atividades de aula, em escolas do campo?

Tais questões orientaram esta dissertação que possui como objetivo geral investigar se e como os manuais didáticos escolhidos e utilizados em uma escola do campo podem contribuir para que o professor construa relações com a experiência cultural dos alunos que vivem no campo, especialmente nas estratégias que utiliza para o desenvolvimento dos conteúdos de História. Para tanto, os procedimentos e estratégias de pesquisa que permitem buscar respostas às questões formuladas serão apresentados a seguir.

3.3 PROCEDIMENTOS E ESTRATÉGIAS DE PESQUISA

Para buscar respostas as indagações realizadas quanto a relação dos conteúdos e a experiência cultural dos sujeitos do campo, utilizou-se como referencial para organização da pesquisa, tanto teórica quanto metodologicamente, a abordagem da

investigação qualitativa (LESSARD-HÉBERT; GOYETTE; BOUTIN, 1994). Esses autores anunciam que, no decurso da investigação, para apreensão da prática científica é necessário entender a pesquisa como um espaço quadripolar, construído num determinado campo do conhecimento. Esses autores propõem transcender o debate dicotômico entre as perspectivas quantitativas e qualitativas, propondo ainda a articulação da prática de pesquisa em torno de quatro polos: epistemológico, morfológico, teórico e técnico. Essa interação constitui o aspecto dinâmico da investigação, não restringindo-a a procedimentos lineares.

Convergindo com essa referência, tomam-se como fundamentais as contribuições teórico-metodológicas de Ezpeleta e Rockwell (1989) que concebem a escola como construção social. Isso requer compreender suas singularidades a partir da "trama real" em que se realiza a educação, conforme conceituam as autoras:

É uma trama em permanente construção que articula histórias locais – pessoais e coletivas – diante das quais a vontade estatal abstrata pode ser assumida ou ignorada, mascarada ou recriada, em particular abrindo espaços variáveis a uma maior ou menor possibilidade hegemônica. Uma trama, finalmente, que é preciso conhecer, porque constitui, simultaneamente, o ponto de partida e o conteúdo real de novas alternativas tanto pedagógicas quanto políticas. (p.12).

Na esteira dessa afirmação, é possível destacar que, para além das determinações estatais que definem a necessidade da relação do conteúdo escolar com a prática social dos sujeitos do campo, existem outros fatores como as condições objetivas de trabalho, a formação dos professores que influencia na sua concepção de ensinar e aprender, as condições de organização da escola para o ensino, as expectativas dos alunos e suas famílias, entre outros. É a partir dos limites e possibilidades que se analisam os dados, não como mera determinação, nem tampouco como superposição desses pelo sujeito, mas como duas interfaces em constante relação. Agrega-se a esses pressupostos teórico-metodológicos para o estudo "em escolas" (GARCIA; ROMANELLI, 2010), a anunciação feita por Edwards (1997) quanto à apropriação do conhecimento tanto pelo professor quanto pelos alunos que transcendem as normas oficiais, reafirmando-os como sujeitos ativos em seu cotidiano na relação com o saber.

É a partir desses fundamentos teóricos e metodológicos que foram definidos os procedimentos a serem realizados no trabalho empírico, como se explicita a seguir:

a) **análise documental**: considerando-se a especificidade das escolas do campo, procedeu-se ao exame das Diretrizes nacionais e municipais, para localizar os elementos que indicam a importância de um trabalho com a experiência cultural do aluno. Para a análise, optou-se por referenciais da análise de conteúdo, na perspectiva de Franco (2003). Esses elementos foram em grande parte incorporados ao capítulo dois, constituindo-se em referenciais para a estruturação do estudo definitivo. O segundo material examinado é constituído pelos livros didáticos de História, destinados aos alunos de quarto ano do ensino fundamental. Esses materiais foram analisados da seguinte maneira:

- o primeiro procedimento foi a pré-análise de todos os documentos, constituída de três momentos específicos: a leitura flutuante do material empírico (deixando emergir os sentimentos, dúvidas etc.), a escolha dos documentos realizada *a priori* e a formulação das hipóteses como "uma afirmação provisória que nos propomos verificar (confirmar, ou não) recorrendo aos procedimentos de análise" (FRANCO, 2003, p.47). Desta forma, a leitura flutuante foi o momento em que apareceram dúvidas, sentimentos e também o momento onde se formularam as hipóteses de trabalho, que podem ser assim sistematizadas:
- a relação entre os conteúdos escolares e a experiência cultural, indicada enfaticamente nos documentos oficiais, é mediada por diferentes elementos que nesta pesquisa centram-se particularmente na intencionalidade docente, no seu planejamento e nos materiais usados para o ensino;
- o significado social dos conteúdos pode ou não estar explícito nos livros didáticos conforme o trabalho que os seus autores propõem aos professores, tanto nos conteúdos abordados como nas estratégias metodológicas;
- no caso específico da História, as estratégias, documentos históricos e narrativas selecionadas pelos autores do livro didático podem contribuir ou não para estimular a relação com a experiência cultural dos alunos do campo.

Examinados os documentos oficiais, primeiramente foi feito um quadro, a partir da análise do livro como um todo utilizando-se das temáticas família e trabalho, que estão sugeridas para o trabalho no quarto ano pelas Diretrizes Curriculares Municipais, procurando-se elementos indicativos de que poderiam remeter à experiência cultural dos sujeitos do campo.

Ademais, partindo do critério de pertinência ao problema, conforme Franco (2003), foram escolhidas três unidades de análise, possíveis de serem verificadas no material empírico escolhido e que responderiam de forma mais precisa ao problema de pesquisa:

- os documentos históricos – entendendo que estes são elementos relacionados à natureza própria da História como ciência, que dizem respeito também à constituição dos fundamentos epistemológicos da Didática da História e, conseqüentemente, são elementos relevantes no ensino da História;
- as narrativas históricas – entendendo também neste caso que estes são elementos da natureza da História como ciência, expressam a consciência histórica e são fundamentais para o processo de ensino e aprendizagem histórica (RÜSEN, 2007).

Nas duas temáticas selecionadas, procurou-se verificar se os elementos usados pelo(s) autor(es) abrem espaço para que o professor ou os alunos estabeleçam relações com a experiência cultural dos sujeitos, neste caso específico. As primeiras análises possibilitaram responder que não, mas em algumas situações era possível entender que haveria essa possibilidade. No entanto, o aprofundamento das análises e a definição de categorias após a leitura flutuante abriram outras possibilidades de aprofundar esse olhar, a partir da seleção de alguns desses documentos e narrativas históricas, como se evidenciará no próximo capítulo desta dissertação.

- b) entrevista:** Tendo em vista a busca da triangulação de dados, mas especialmente para captar o ponto de vista da professora sobre o tema em análise, na perspectiva de Bourdieu (1999), optou-se também, além da análise de conteúdo dos documentos e livros didáticos, pela realização de entrevista semiestruturada, com roteiro orientador (Apêndice A). Além do mais, a entrevista foi organizada de forma que a professora estivesse com o livro didático e demais materiais "em mãos", o que possibilita, através

dessa materialidade, discorrer sobre como desenvolve a organização do ensino a partir das atividades em questão, evitando-se afirmações genéricas que pouco contribuem para se compreender o que efetivamente se faz nas aulas (TALAMINI, 2009; GARCIA, 2011). Agregou-se aos materiais de ensino a análise de atividades desenvolvidas pelos alunos.

O principal objetivo da entrevista com a professora foi entender a relação que pode fazer entre os conteúdos e a experiência cultural dos alunos a partir do uso do livro didático escolhido pela escola do campo, para o quarto ano. Buscando esse diálogo, fundamentou-se a entrevista nas contribuições essenciais de Bourdieu (1999) e Zago (2003). Ambos entendem a entrevista como relação social e, portanto, sugerem cuidados e limites no uso dessa estratégia.

À luz desses referenciais teóricos, buscando responder as questões de pesquisa é que no próximo capítulo serão descritos os resultados da análise de conteúdo nos livros, bem como os elementos da entrevista que contribuem para responder às questões da pesquisa. Antes disso, seguem seções que descrevem elementos do campo empírico e, particularmente, dos sujeitos do campo a que se refere esta dissertação.

3.4 O CAMPO EMPÍRICO

Nesta seção pretende-se caracterizar o campo empírico, incluindo-se elementos relacionados ao município, às escolas do campo e à escola do campo selecionada. Esses dados apresentados sinteticamente tem a finalidade de contextualizar, mas também situar condições objetivas em que acontece o ensino, de forma a permitir as análises em uma situação particular sem impedir os processos de generalização que são possíveis e adequados neste tipo de investigação.

3.4.1 Questões gerais

Esta investigação efetivou-se, em todas as fases, no sistema Municipal de Ensino de Araucária, situado na Região Metropolitana de Curitiba, capital do Estado do Paraná, Região Sul do Brasil, que se limita ao norte com Campo Largo, ao sul com Contenda e Quitandinha, a leste com Curitiba, Mandirituba, e Fazenda Rio Grande, a oeste com Campo Largo, Contenda e Balsa Nova (IBGE, 2000). O município de Araucária possui 109.943 habitantes, sendo que 8.147 se encontram na região rural.

Historicamente, a exemplo do que ocorreu no âmbito nacional quanto a inversão da população concentrada no campo, o município, segundo Boschilia (1997), sofreu dois grandes momentos de mudança que influenciaram a sua configuração econômica, política e cultural. Destaca a autora que

o primeiro momento ocorreu na década de 1870 com a chegada dos imigrantes europeus, e o segundo ocorreu exatamente um século depois com o estabelecimento de um novo grupo, dessa vez formado por população migrante, trazida pelo processo de instalação das indústrias no município (p.99).

Com o aumento do número de indústrias e consequente aumento da população da cidade, ocorreu a saída da população das áreas rurais para as áreas urbanas. Em 1970, segundo Boschilia (1997), havia 68% da população no campo, mas na década de 80 esse índice diminuiu para 9%. Tal inversão da quantidade da população do campo, concentrando-se na cidade, ocorreu concomitantemente à implantação da REPAR (Refinaria Presidente Getúlio Vargas), da Petrobrás. Na década de 1970, a cidade passou a sofrer influências do desenvolvimento industrial, servindo como sede para diversas indústrias que geravam muitos empregos. Devido à instalação da REPAR, a economia que antes se baseava na agricultura e pecuária passou a ser predominantemente industrial/urbana. A partir da década de 1970, ocorreu uma acentuada industrialização da cidade, totalizando o segundo maior parque fabril do estado, situando-se logo após a capital.

O trabalho industrial caracteriza Araucária, com a predominância dos seguintes elementos na sua economia:

[...] a indústria participa com 63% da economia, uma condição particular do Município, pois no restante do Estado o setor de serviços tem maior peso relativo nas atividades econômicas. Aqui, o setor terciário contribui com menos de 36% da economia do Município. (PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ARAUCÁRIA, 2008).

Esses dados são reveladores da influência da REPAR, no entanto por compor a Região Metropolitana de Curitiba, as atividades de comércio e serviços concentram-se na capital. Há também a migração pendular para a ocupação dos empregos melhor remunerados e de maior qualificação, caracterizando uma dicotomia na economia araucariense (PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ARAUCÁRIA, 2008).

A população atual é formada por descendentes dos primeiros habitantes da região, sendo estes luso-brasileiros, índios e afrodescendentes, por descendentes dos imigrantes poloneses, italianos, ucranianos, japoneses entre outros, e ainda por migrantes advindos de outras regiões do Paraná e do Brasil, atraídos pelo processo de industrialização que ocorreu a partir da década de 1970.

A região rural de Araucária, do ponto de vista de sua organização social, caracteriza-se pelo predomínio de pequenas propriedades onde se desenvolve a agricultura familiar.

Em 90% da área rural, segundo estimativa da Secretaria da Agricultura de Araucária, predomina o pequeno produtor agrícola e certa diversidade de produção. O milho é o produto mais cultivado, mas também tem importância o feijão, as hortaliças, as frutas em mais recentemente a piscicultura, que se espalha por quase todo o território municipal. Segundo a mesma fonte, Araucária é o segundo município maior produtor de pêssego da região Sul e o primeiro em número de propriedades; além de ser o maior produtor de pêra do Paraná e o terceiro maior produtor de hortaliças. Aponta-se inclusive, a tendência ao crescimento da produção de frutas e hortaliças como tendência marcante do setor agrícola do Município. (PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ARAUCÁRIA, 2008).

Segundo esses dados há um trabalho significativo desenvolvido na área rural araucariense que justifica o empenho em construir uma perspectiva de Educação do Campo. De maneira geral, a população das seis escolas do campo atualmente existentes é formada por agricultores, comerciantes que trabalham no local e que vivem no meio rural, além de algumas pessoas que trabalham no meio urbano, também empregados

dos agricultores em período de colheita. Essas são características que demonstram que, embora haja vários produtos sendo cultivados, há muitas dificuldades em relação ao trabalho com a lavoura.

Em Araucária existem 42 escolas municipais, sendo 36 na área urbana e 6 no perímetro rural. Os alunos atendidos na área rural totalizam 1542, os professores das séries iniciais são 71, os professores das séries finais são 33, 9 pedagogos, 8 diretores e vice³³ (PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ARAUCÁRIA, 2008).

As escolas do campo, do ponto de vista da paisagem, são predominantemente caracterizadas por uma geografia rural, com estradas de chão; também são distantes do centro urbano, as áreas não são muito povoadas, há presença de áreas agrícolas, as igrejas são próximas das escolas, geralmente templos católicos. Quanto à caracterização das escolas destaca-se, segundo Pinto (2010): diversidade de localização (Escola do Campo provisoriamente localizada em local urbano) e de lugares geográficos, de diferentes características quanto ao espaço físico (escolas do campo grandes com a presença de ensino médio oferecido pelo Estado, no caso com dualidade administrativa, e escolas do campo pequenas, com presença de classes multisseriadas, infraestrutura diferenciada, etc.).

No ano de 2005, foi realizada pela coordenação do campo da SMED uma investigação objetivando caracterizar a comunidade moradora do campo. Essa pesquisa foi realizada nas seis escolas do campo de Araucária com o intuito de elaborar elementos comuns que caracterizariam essa população³⁴. A partir dos diagnósticos feitos em cada escola foi possível apontar elementos que identificam a realidade do campo nas diferentes localidades: identidade, dificuldades, necessidades, demandas.³⁵

Os diagnósticos apontaram que há elementos comuns que caracterizam os sujeitos do campo, como também a identidade das comunidades com o trabalho e a vida no campo. De forma geral, as pessoas querem continuar vivendo no campo, gostam de viver lá e assumem um determinado modo de viver e de se relacionar

³³ Esses dados foram solicitados à Secretaria Municipal de Educação em 2007.

³⁴ A SMED, até a elaboração da dissertação não apresentava novos dados que possibilitassem atualizar tais constatações.

³⁵ Essas categorias foram elaboradas num trabalho de sistematização em co-autoria da pesquisadora e a professora Sonia Fátima Schwendler. A coordenação da Educação do Campo objetivava socializar com as seis escolas do campo de Araucária os elementos comuns da realidade dos sujeitos do campo.

com o meio ambiente, com a terra, com o trabalho, com as pessoas, com a escola, com a cidade entre outros. Revelam a importância do trabalho da mulher e do homem do campo para o sustento do país. As comunidades destacam o que o campo oferece para as pessoas que vivem lá principalmente as crianças: mencionam que a vida é mais segura, mais livre, mais educativa, mais próxima da natureza, enfim com maior qualidade de vida.

Embora haja uma identidade, esta é marcada por uma diversidade de modos diferenciados de trabalho no campo: são chacareiros, a maioria são pequenos proprietários de terras, assalariados, assalariados temporários (bóias-frias, bicos) meeiros e diaristas arrendatários.

Em relação à origem, a grande maioria dos moradores dessas localidades nasceu e cresceu no campo. Alguns tiveram e continuam tendo experiência de vida e trabalho na cidade. Embora muitos sejam da região, um grupo muito significativo migrou de outras cidades do interior do Paraná, como também de outros estados principalmente de Santa Catarina. É importante destacar que, da mesma forma que em outras localidades, a juventude está saindo do campo, principalmente as meninas.

É possível afirmar que a escola ocupa um lugar central na identidade das comunidades no campo. Ela aparece como lugar onde as pessoas se encontram, às vezes até como único espaço da promoção cultural na localidade, bem como de lazer.

As comunidades apontaram inúmeras dificuldades para se viver no campo, destacando-se: falta de incentivo para a agricultura, de financiamento, preços baixos, falta de trabalho, preços elevados dos insumos, dificuldade de comercialização de produtos agrícolas principalmente para os pequenos produtores e arrendatários gerando instabilidade para se viver na agricultura.

Os moradores reconhecem a ausência de políticas públicas para quem vive no campo como saúde, (atendimento médico e odontológico), saneamento básico, acesso a comunicação e transporte, acesso a educação (principalmente ensino médio e em alguns lugares também de 6.^a a 9.^a séries), a falta de Educação infantil com creches que se adequem à realidade do campo. A ausência de espaços de lazer para as crianças e jovens é visto como um grande problema que incentiva a saída da juventude do campo. Destaca-se ainda a degradação do meio ambiente com o uso de agrotóxicos, e o fato de que o referencial das pessoas para compra é a aparência do produto e não a sua condição de ser saudável, como é o caso de produtos orgânicos, o que dificulta ações quanto à outras formas de produção.

As comunidades apontam a falta de segurança, em função dos roubos e assaltos e da violência que também têm chegado ao campo. Há também um destaque para a falta de projetos públicos para incentivar a manutenção de mulheres e homens no campo. Todas essas dificuldades apontam para a necessidade de políticas governamentais no âmbito municipal, estadual e federal, integrando vários setores tais como: educação, saúde, agricultura, meio ambiente, entre outras.

A comunidade destacou a necessidade de mudança nas leis que prejudicam as pessoas que vivem do trabalho no campo; a necessidade de geração de trabalho e incentivo para que a juventude continue no campo; incentivo para a comercialização dos produtos produzidos pelos agricultores através de feiras; necessidade de priorizar a educação no campo com escolas profissionalizantes na área; através da viabilização da educação infantil, ensino fundamental e médio no campo com proposta que tome por referência a cultura, a realidade, o trabalho no campo; da construção de praça com parquinho para as crianças, espaços de lazer e formação para a juventude como ginásio de esportes, oferta de cursos, etc., criação de espaços de formação para a comunidade a ser definida a partir de um planejamento estratégico participativo.

3.4.2 A escola do campo selecionada

Esta investigação escolheu como campo empírico específico uma Escola do Campo que se caracteriza por um sentimento de pertencimento à comunidade de Capinzal, em Araucária, uma vez que seus moradores nasceram, em sua maioria, nesta localidade e lá permanecem.³⁶ Essa característica alia-se ao fato da escola apresentar bons resultados no processo ensino e aprendizagem, mesmo com classes bisseriadas³⁷ e acesso precário a recursos como internet, quadra, biblioteca, entre outros. Atende aproximadamente 70 alunos.

³⁶ Dados obtidos através de uma pesquisa realizada pela pesquisadora no ano de 2005, com o objetivo de caracterizar a comunidade. Os resultados evidenciam que mais de 50% dos moradores de Capinzal nasceram e cresceram nessa localidade.

³⁷ A partir de 2010 ocorreu a mudança dessa realidade, não havendo mais classes bisseriadas, até o presente momento.

As aulas desta escola começaram no mês de agosto de 1965³⁸. E, naquele tempo, só se estudava até a 3.^a série nas escolas rurais, a partir da 4.^a série, era necessário deslocar-se para a região urbana de Araucária³⁹. Única escola de Araucária que permanece atendendo somente sua localidade, resistiu aos processos de nucleação das escolas, ainda que várias vezes fosse ameaçada de fechar definitivamente pela mantenedora municipal. É por esse motivo que foi escolhida como local de investigação empírica, pois possui resultados muito positivos no processo de ensino e aprendizagem, a comunidade é expressivamente próxima da escola, tanto em termos geográficos quanto afetivos e comprometida com o aprendizado dos filhos.

Os professores e direção trabalham num clima de cooperação, uma vez que as próprias condições objetivas levam a essa condição, pois a diretora trabalha sem o auxílio de um secretário escolar, logo toda a parte burocrática relacionada a ofícios, projetos e demais exigências de funcionamento regular da escola, emanadas pela Secretaria de Educação são de atribuição da direção.

A diretora e alguns professores são da localidade. O que ocorre com frequência é a rotatividade anual quanto aos professores que vem de outros locais, são normalmente professores novos que assumiram recentemente padrão, após concurso. No entanto, é possível afirmar que a maioria deles advém de outra escola rural, possuindo ou moradia próxima da escola e/ou normalmente possuem um vínculo afetivo com a escola rural, com raras exceções.

Há quatro professoras regentes e duas Regentes de Modalidade Diferenciada⁴⁰ (RMD). No período da manhã há uma turma de 3.^o ano com 16 alunos e um 4.^o ano com 12 alunos e uma 5.^o ano com 9 alunos. No período da tarde há duas turmas, uma de 1.^o ano com 13 alunos e outra de 2.^o ano com 17 alunos. A servente exerce a função de cozinhar e limpar.

³⁸ Esse dados foram relatados em 2009 por Otilia Padilha, em colaboração com a da primeira professora Luiza de Oliveira Ruvinski, que lecionava em sua própria casa.

³⁹ Esses dados confirmam a perspectiva da educação rural explicitada no capítulo 2, bem como justificam a reivindicação posta pela perspectiva da educação do campo de uma educação **no** campo.

⁴⁰ No município de Araucária, esse professor trabalha com as disciplinas de Arte e Educação Física enquanto o professor regente realiza sua hora-atividade semanal.

A escola conta com o trabalho de uma pedagoga itinerante, por manter poucas turmas. Esta trabalha em dias e horários alternados, pois reveza o atendimento em duas escolas do campo diferentes; concentra sua atuação uma vez por semana no período da manhã e da tarde, ocasionando dificuldades, uma vez que as professoras que possuem hora- atividade⁴¹ nos diferentes dias da semana não têm acesso ao suporte pedagógico dessa profissional.



FIGURA 1 - ESCOLA DA LOCALIDADE DE CAPINZAL
FONTE: O autor (2010)

3.5 OS SUJEITOS (ALUNOS, PROFESSORES E COMUNIDADE DA ESCOLA DO CAMPO)

Para analisar o significado social dos conteúdos torna-se imprescindível definir a opção por uma determinada compreensão de sujeito. Como anuncia Edwards (1997, p.13), "o sujeito é social desde que nasce, constitui-se sempre em relação a outros, mediado pelas significações sociais de seu mundo". Na esteira dessa ideias

⁴¹ Este é o momento de planejamento e organização do trabalho pedagógico pelo professor enquanto os alunos têm aulas de Educação Física e Artes com as professoras RMD (Regente de modalidade diferenciada) uma vez por semana.

é fundamental ressaltar que o aluno, como sujeito, é determinado conforme a classe que advém, as atividades cotidianas que faz e até o lugar em que ocupa na família.

Nesse sentido, pode-se trazer elementos⁴² da compreensão que os pais revelam sobre a infância de seus filhos, extraídos de uma pesquisa realizada com a comunidade:

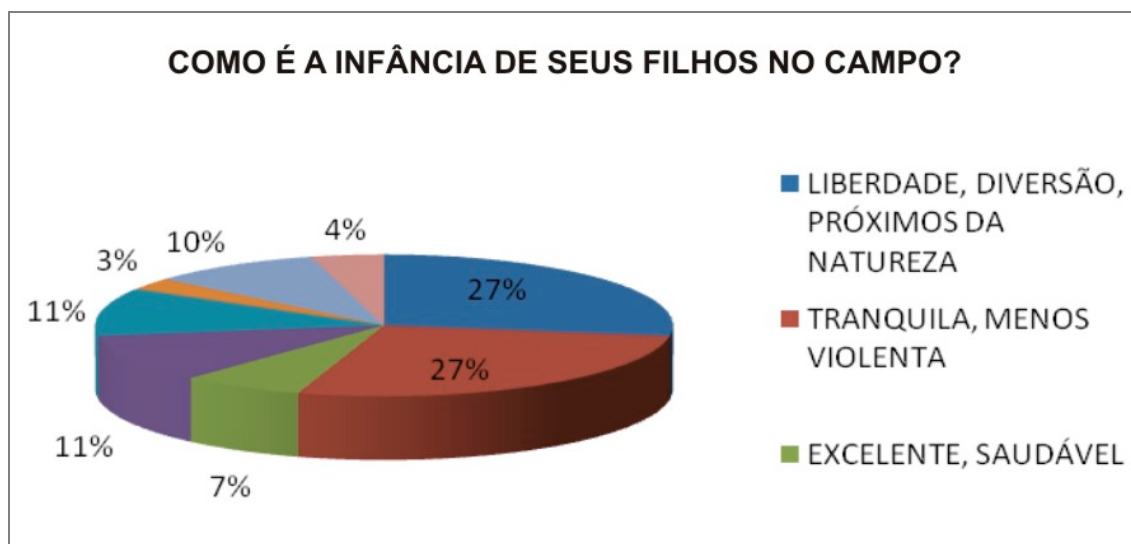


GRÁFICO 1 - A INFÂNCIA NO CAMPO DA LOCALIDADE DE CAPINZAL
FONTE: O autor (2010)

Como se pode constatar, mais que metade dos pais consideram que é bom morar no campo, porque eles acham que a vida deles é boa, porque podem dar aos filhos uma vida mais saudável, tranquila e segura. Assim, destacam-se algumas de suas opiniões⁴³ sobre a sua vida no campo, como esta: *"Boa, porque somos pessoas privilegiadas porque podemos dar a nossos filhos uma vida saudável"*. (Pai A).

⁴² Esse instrumento foi entregue aos alunos de toda escola pela pesquisadora para que seus pais preenchessem em agosto de 2010. As respostas objetivas também tinham espaço para opiniões particulares. As perguntas derivaram dos encontros das Escolas do Campo de Araucária, Coordenação do Campo e assessoria da professora Sônia de Fátima Schwendler (UFPR), em 2005.

⁴³ Questão 1 do questionário realizado em 2005 com a comunidade escolar – Como é a sua vida no campo? Essas foram respostas de algum dos pais para o questionário realizado que possibilitou sistematizar os elementos comuns do diagnóstico realizado para o Projeto Político-Pedagógico que não chegou a ser concretizado porque a SMED naquela gestão (2005-2008) encaminhou outras diretrizes, como o Plano Municipal de Educação como prioridade, deixando o Projeto Político Pedagógico para a gestão atual (2009-2012). No entanto, as discussões e sistematização da caracterização da comunidade campesina foram realizadas, e foram tomadas aqui como referência para mostrar elementos que constituem parte da experiência dos sujeitos atendidos pela escola.

Na fotografia a seguir, expressa-se essa atmosfera no cotidiano de uma das crianças da localidade:



FIGURA 2 - A INFÂNCIA NO CAMPO DA LOCALIDADE DE CAPINZAL
FONTE: Padilha (2010)

Há uma atmosfera muito positiva relacionada à infância das crianças e à presença dos pais na escola; na maioria das vezes os alunos adoram desenhar e o fazem de maneira muito interessante, expressando, com frequência, a proximidade com a natureza que é própria da materialidade da vida camponesa. As professoras utilizam-se muito desse recurso, por ser tão significativo aos alunos.

Os alunos do 4.^o ano tem 9 anos.⁴⁴ Estão aprofundando seus conhecimentos relacionados ao letramento – função social da leitura e escrita – como também os conhecimentos matemáticos. As disciplinas de história, geografia e ciência auxiliam na leitura de sua vida social, respeitados os objetos de estudo que caracterizam cada área do conhecimento.⁴⁵ Quanto ao conteúdo de História, disciplina em que as

⁴⁴ Essa é a idade dos alunos dessa turma em 2010.

⁴⁵ Ciências: ecossistema. Geografia: espacialização. História: experiência humana no tempo.

análises serão efetivadas⁴⁶ no próximo capítulo, as DCMs centralizam na história do município. Em entrevista realizada com Padilha (2010), relata-se que as crianças valorizam a existência da escola, pois que nela conseguem ter maior acesso a cultura letrada. Também sentem-se valorizados, pois sempre que os professores e direção da escola podem, promovem atividades diferenciadas (apresentações, mostra de trabalho, entre outros), registrando a partir de fotografias esses momentos. Destaca-se o envolvimento e interesse dos alunos no Projeto Recriando ao trazer muitos documentos guardados em estado de arquivo familiar. Os alunos aproveitam ao máximo a oportunidade de estar na escola e em geral são muito interessados. Observe-se a foto a seguir em que olham o conteúdo de um livro, para realizar as atividades:



FIGURA 3 - ALUNOS REALIZANDO ATIVIDADES NA SALA DE AULA

FONTE: Padilha (2009)

NOTA: Padilha atualmente é professora e no ano de 2009 atuava na direção e na docência simultaneamente. Agora essa realidade se modificou, pois a diretora está podendo dedicar-se exclusivamente à sua função, com a ressalva de não haver secretário escolar. Destaca-se que Padilha relata adorar tirar fotos porque os alunos sentem-se valorizados, por isso faz muitos registros, alguns dos quais foram incorporados à dissertação.

⁴⁶ Compreende-se para este estudo que a delimitação conduziu para a disciplina de História no 4.º ano, haja vista que se indica nas DCMs o trabalho com a história local e essa permite maiores relações com a experiência cultural dos alunos. Evidentemente, que uma proposição multidisciplinar seria ideal ao pensar a Educação do Campo, superando a lógica disciplinar. Contudo, a escola é marcada pela relação disciplinar e no momento ela é questionada, mas ainda vigora na maioria dos sistemas educacionais.

Quanto aos professores, toma-se como referência a explicitação de Edwards (1997, p.24) para quem esse sujeito é concebido "[tanto] como aquele que faz a ponte entre os alunos e o conhecimento porque faz uma reelaboração específica do conteúdo que apresenta, como porque representa a autoridade do conhecimento escolar". Na comunidade de Capinzal, há uma professora e a diretora que são da localidade e representam um papel fundamental de referência para as professoras que chegam, novas, desconhecendo a prática social dos alunos. Além destas, o pedagogo tem um papel fundamental, não só como aquele que auxilia na coordenação das atividades, mas que também acompanha os momentos do planejar, como pode-se observar nesta foto:



FIGURA 4 - PEDAGOGA E PROFESSORA ORGANIZANDO O TRABALHO PEDAGÓGICO

FONTE: Padilha (2009)

NOTA: Padilha atualmente é professora e no ano de 2009 atuava na direção e na docência simultaneamente. Agora essa realidade se modificou, pois a diretora está podendo dedicar-se exclusivamente à direção, com a ressalva de não haver secretário escolar. Destaca-se que Padilha relata adorar tirar fotos porque os alunos sentem-se valorizados, por isso faz muitos registros, alguns dos quais foram incorporados à dissertação.

Portanto, a reelaboração que as professoras fazem dos conhecimentos a ensinar contém elementos dessa interação, que se articula com os elementos que fazem parte da experiência cultural de inserção dessa escola na comunidade local, produzindo as atividades para o processo de ensino e aprendizagem. Esses elementos definem características específicas que compõem parte da cultura da escola (FORQUIN, 1993).

Na perspectiva defendida por Freire (1987), conhecer as condições da vida em que a escola se insere é fundamental para que a comunicação entre os sujeitos e a escola se efetive. Reduzem-se as possibilidades de um trabalho pedagógico emancipatório no que tange ao significado social quando se desconsidera a caracterização da comunidade, que pode viabilizar a ponte com a experiência cultural desses sujeitos.

Destaca-se a realidade específica da comunidade que mora em Capinzal. Este instrumento foi aplicado pela pesquisadora a setenta famílias, sendo respondido por praticamente todos os pais de alunos matriculados no ano de 2010. As pessoas que moram na localidade nasceram em sua maioria no campo, são filhos de agricultores e trabalham na lavoura, conforme se pode perceber no gráfico abaixo:

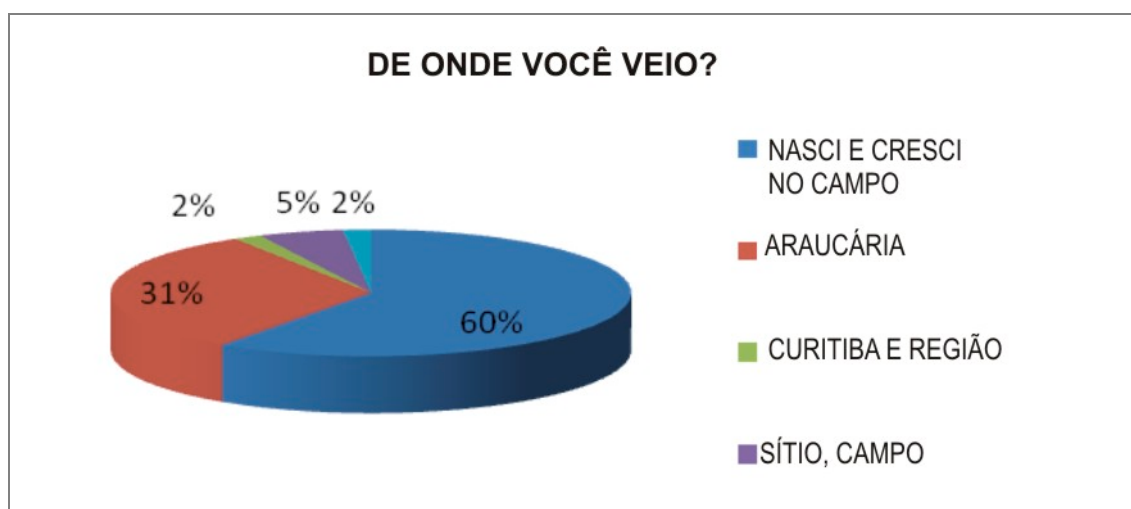


GRÁFICO 2 - LOCAL DE NASCIMENTO DOS PAIS DOS ALUNOS DA ESCOLA
 FONTE: O autor (2010)

Ainda que mantenham uma tradição quanto aos modos de vida específicos do campo, abordam também algumas dificuldades:

Sempre gostei da vida no campo era mais seguro e tranquilo, no entanto já não se tem mais segurança como antes. (Pai A)

A vida no campo não é assim tão fácil. Porque quando chove demais, não tem como plantar. (Pai B)

Depoimentos como esses são representativos dos dados observados no gráfico a seguir:

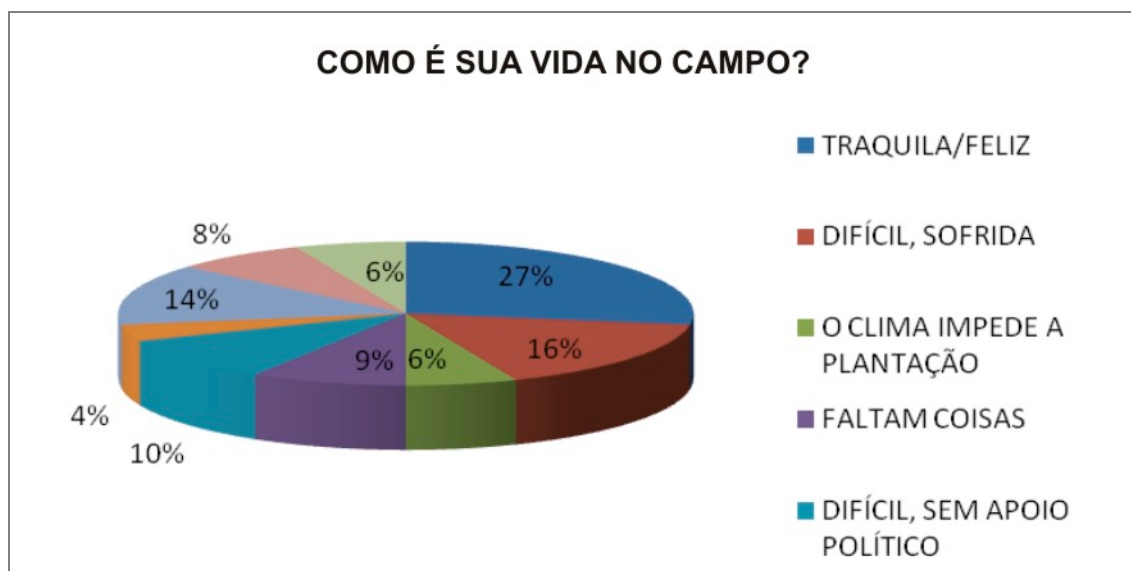


GRÁFICO 3 - O GOSTO E AS DIFICULDADES DOS SUJEITOS MORADORES DO CAMPO
 FONTE: O autor (2010)

Como se pode constatar, a vida dos agricultores, do seu próprio ponto de vista, não é fácil: para um terço deles é difícil e sofrida. Mas para mais da metade ela é associada a dificuldades, como o fato de que muitas vezes o clima não ajuda e não se tem o apoio do governo. As dificuldades quanto ao clima são expressas pelos alunos nas atividades desenvolvidas (2010), propostas pela professora⁴⁷, nas quais a pergunta formulada pela professora foi à seguinte: Quais as dificuldades que a pessoa que trabalha no campo enfrenta? *"Ele tem que enfrentar chuva, frio, calor e geada"*. (Aluno A)

Porém, a partir da pesquisa realizada em 2005 pela Coordenação da Educação do Campo, constata-se que apesar de todas as dificuldades, os moradores gostam do que fazem, conforme pode-se observar nos depoimentos⁴⁸ dos pais a seguir relacionados:

⁴⁷ Essas atividades dos alunos foram obtidas no final da entrevista, solicitou-se à professora que apresentasse detalhes de como encaminhou metodologicamente o trabalho sobre o cotidiano do campo e da cidade. Ela mostrou as histórias em quadrinhos em cartazes feitas pelos alunos e sua opinião sobre as dificuldades encontradas no cotidiano do campo e da cidade.

⁴⁸ A partir das questões feitas pela pesquisadora que no ano de 2005 coordenava a Educação do Campo de Araucária Questão 3 – Que tipo de trabalho você realiza? O que você acha dele?

Somos agricultores. Ser agricultor é uma profissão gratificante ao saber que do seu trabalho sustentas um país, mas hoje a situação do agricultor é bastante triste e desanimadora. (Pai A).

Plantamos verduras. É um trabalho gostoso, porque quando fazemos o que gostamos, isso se torna gratificante. (Pai B)

Observe-se a foto a seguir de um sujeito da localidade de Capinzal em suas atividades de trabalho:



FIGURA 5 - TRABALHADOR DA LOCALIDADE DE CAPINZAL EM ATIVIDADE

FONTE: Padilha (2009)

NOTA: Arquivo pessoal de Padilha – foto de um de seus familiares.

Ainda que existam vários sujeitos que trabalham no campo, como o gráfico abaixo revela, seja na lavoura ou no cuidado de plantas e animais, cerca de 30% dos pais apontaram a existência de outras atividades, como expressa o gráfico a seguir.

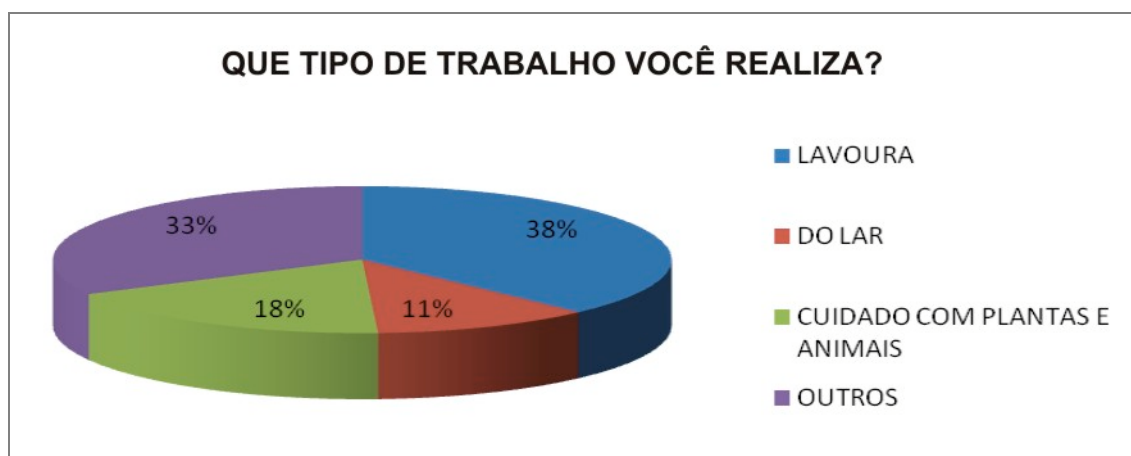


GRÁFICO 4 - TRABALHO DOS SUJEITOS MORADORES DO CAMPO

FONTE: O autor (2010)

Os dados revelam o crescimento do número de pessoas (33%) que fazem outro tipo de trabalho para complementação de renda, ou até como única forma de ganho para o sustento, como o trabalho em indústrias, trabalho doméstico como diarista, entre outros. Essa é uma característica crescente no campo, pois em 2005 havia 52% das pessoas trabalhando na lavoura nessa localidade.

Essas transformações na vida e trabalho dos sujeitos da localidade também ficam explícitas nas atividades desenvolvidas pelos alunos que relatam o tempo que os pais demoram para chegar em casa, o que significa que muitos deslocam-se para a cidade.

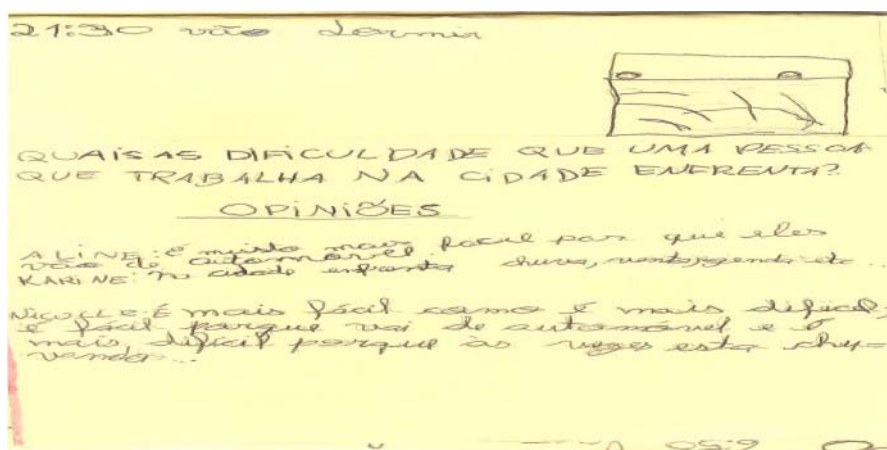


FIGURA 6 - ATIVIDADE REALIZADA PELOS ALUNOS
FONTE: Aluno da escola da localidade de Capinzal (2010)

Esse é um dado revelador que se agrega às dificuldades com a lavoura explicitadas; existem muitas outras de ordem estrutural para quem permanece morando no campo: não há posto de saúde, creche, falta lazer para as crianças e jovens, linhas de telefone, de ônibus, há necessidade de melhoria da escola, entre outras condições infraestruturais básicas.

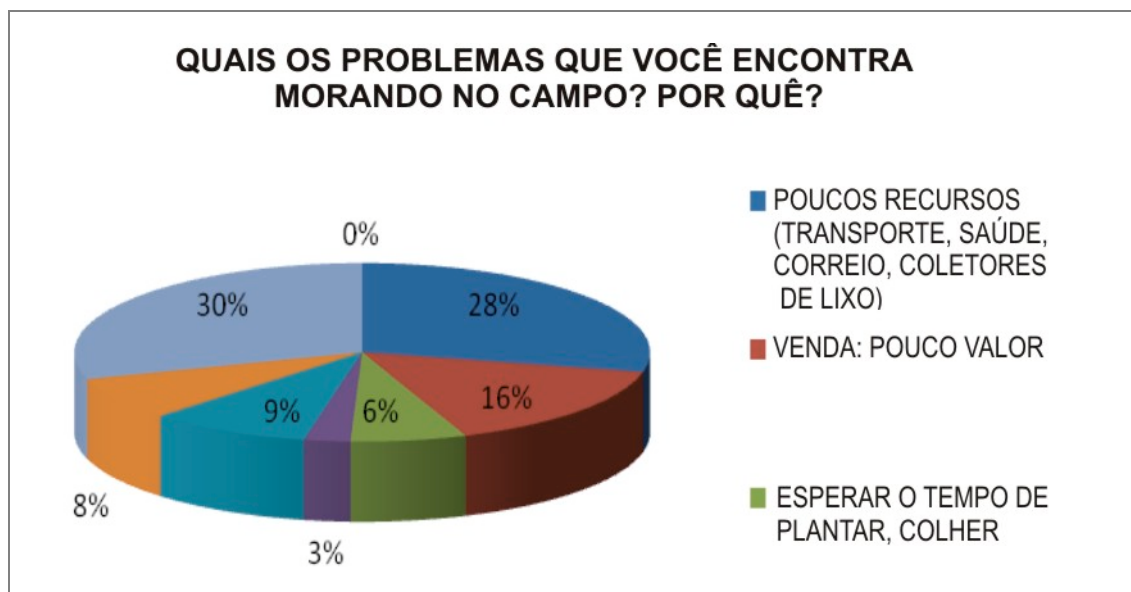


GRÁFICO 5 - PROBLEMAS ENCONTRADOS PELOS SUJEITOS MORADORES DO CAMPO
 FONTE: O autor (2010)

Observe-se o depoimento de um dos pais⁴⁹: *"No nosso lugar não tem posto de saúde, falta diversão para as crianças, linhas de telefone, etc."* (Pai F)

Informações como essa que trazem a materialidade dos sujeitos do campo são essenciais para que o professor possa atuar como o principal mediador a potencializar a articulação entre a experiência dos sujeitos do campo e os conteúdos escolares.

Tomando os referenciais que se articularam durante os estudos exploratórios, definiu-se o trabalho empírico para o estudo definitivo recortando o espaço das aulas de História – ciência que estuda a experiência humana no tempo – no 4.º ano do Ensino Fundamental – que se dedica ao trabalho com a História da Localidade.

Assim, a questão da experiência se constituiu como eixo que articulará as análises no capítulo seguinte, buscando evidenciar se o livro didático pode contribuir para que a experiência cultural dos alunos seja de alguma forma incorporada às aulas, e como isso ocorre, especialmente a partir do ponto de vista de uma professora que atua em escola do campo do Município de Araucária.

⁴⁹ Questão 4 – Quais os problemas que você encontra morando no campo? Por quê?

4 LIVROS DIDÁTICOS E O ESPAÇO DA EXPERIÊNCIA CULTURAL

Para que os conteúdos escolares sejam fertilizados pelo real, defendeu-se nos capítulos anteriores a proposição de que a expressão "o significado social dos conteúdos" seja entendida como "captação e didatização" dos conteúdos a serem ensinados na experiência cultural dos sujeitos (SCHMIDT; GARCIA, 2005), com vistas à formação da consciência crítica, como entendida nos trabalhos de Freire.⁵⁰

Em outras palavras, explicitar esse tema por meio de pesquisas possibilita reavivar o sentido da escola, de seu cotidiano de trabalho com os conteúdos, a partir da problematização de questões reais, advindas da prática social dos sujeitos do campo. Nesse sentido, a sala de aula configura-se como um espaço compartilhado de conhecimento remetendo à necessidade de estabelecer pontes entre o conteúdo das aulas e a vida dos alunos.

Quanto à especificidade da escola do campo, como explicitada no segundo capítulo, há algumas questões que requerem o trabalho comprometido em buscar na experiência cultural dos sujeitos a inter-relação com os conteúdos escolares. Além dos aspectos que dizem respeito à vida do sujeito do campo, deve-se levar em conta que as propostas ou orientações curriculares existentes apresentam os conteúdos de ensino como grandes temas ou assuntos, de caráter universal e, portanto, não abordam especificamente o que se poderia ensinar em particular nessas escolas. Isso causa dificuldades aos professores, uma vez que boa parte deles, segundo Mendes (2009), atua simultaneamente em escolas urbanas e do campo, levando-os a estabelecer muitas vezes os mesmos conteúdos de trabalho.

Como se procurou evidenciar, não se trata de propor que os temas e assuntos que derivam dos conhecimentos universais sejam excluídos dos programas nas escolas do campo; ao contrário, o acesso a esses conhecimentos tem sido defendido pelos especialistas e organizações sociais que militam na defesa de uma escola do campo de qualidade. Trata-se de estudar formas pelas quais a escola consiga estabelecer

⁵⁰ No caso específico das autoras, o conceito de consciência histórica é apoiado nos trabalhos de Jörn Rüsen (1998, 2001, entre outros).

formas de seleção e didatização dos conteúdos, dando a eles "outros conteúdos" que guardam relação com a experiência cultural daquele grupo específico.⁵¹

Decorrente dessas preocupações, em busca de elucidar alguns pontos ainda pouco explorados nas investigações no campo da educação e que motivaram a pesquisa aqui relatada, destacam-se a seguir os resultados do trabalho empírico que envolveu, além da análise documental já incorporada aos capítulos anteriores, a análise, em um caso particular, dos livros de História em uso em uma escola do campo, para verificar se e como eles abrem possibilidade para o ensino de conteúdos que contemplem a experiência cultural dos sujeitos do campo. Apresentam-se também as análises feitas pela professora sobre a forma como ela busca essa articulação e, finalmente, as interpretações da pesquisadora sobre o conjunto de respostas que puderam ser elaboradas para as questões de pesquisa.

4.1 OS LIVROS DIDÁTICOS, AS DIRETRIZES CURRICULARES E O ENSINO DE HISTÓRIA NO QUARTO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM ARAUCÁRIA

Optou-se pelo ensino de História na quarta série, nesta investigação, porque a disciplina trabalha, segundo orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais e das Diretrizes Municipais, com os conteúdos da história local e há muitas dificuldades decorrentes dessa especificidade. Uma delas é que a referência para planejamento das aulas são os livros didáticos e estes, em princípio, não contemplam a história local uma vez que são produzidos para distribuição nacional.⁵²

Os manuais, elementos clássicos da cultura escolar, tendem a reforçar/privilegiar uma cultura universal. Nessa série, são recorrentes os debates entre os professores sobre a dificuldade de trabalho devido ao número reduzido de materiais que apresentam elementos da história local. Essa carência originou, no caso de Araucária, a proposição do Projeto Recriando Histórias, já referenciado, o qual resultou em um livro específico

⁵¹ Acompanhando a posição de Souza (2010), destaca-se que a questão, apesar de suas especificidades, deve ser compreendida na perspectiva mais ampliada, da defesa de uma escola pública de qualidade.

⁵² Mesmo os livros regionais disponíveis para escola no PNLD não atendem as especificidades dos municípios (GARCIA, 2009).

para uso nas escolas municipais, fruto de uma produção colaborativa entre o Núcleo de Estudos em Publicações Didáticas/UFPR e professores e alunos deste município. Tal projeto representa a possibilidade de trabalhar com as experiências dos sujeitos de Araucária no tempo. Ou seja, não é um livro da história local, mas um livro da história das pessoas deste município.

O livro é estruturado a partir de documentos guardados em estado de arquivo familiar (ARTIÈRES, 1998), privilegiando fontes de diferentes tipos, entre as quais depoimentos, entrevistas e fotografias como estratégias que possibilitam recuperar as memórias para transformá-las em História.

Portanto, os professores de Araucária atualmente contam, também, com esse material, construído na relação com os pressupostos que embasam as diretrizes municipais quanto à disciplina de História e aos conteúdos do 4.º ano. As temáticas contidas no rol de conteúdos, que devem ser trabalhadas com a metodologia da história local articulada à regional, nacional e global, foram pontos de referência para a produção do livro e estão apresentadas no quadro que segue:

FAMÍLIAS	PODER	TRABALHO
As crianças e as famílias na sociedade urbana e rural	A organização dos trabalhadores - origem do 1.º de maio; - como surgiu o dia internacional da mulher. - -sindicatos - o poder local: a esfera pública e privada em Araucária. - espaços públicos e privados do seu bairro hoje e em outras épocas. - espaços públicos e privados da sua cidade hoje e em outras épocas	Trabalho urbano e rural. - o trabalho e você. - o trabalho e sua família; - o trabalho em Araucária em outras épocas; - dos imigrantes poloneses no início: - com a madeira; - com a indústria alimentícia; - com a fábrica de palhões; - na agricultura; - na indústria.
CULTURA	COTIDIANO	MOVIMENTOS SOCIAIS
- As manifestações culturais urbana e rurais; - As festas: religiosas, escolares, casamento, hoje e outros tempos, especificando o casamento polonês; - O modo de vida dos primeiros imigrantes poloneses; - As manifestações culturais urbanas e rurais. - O patrimônio histórico-cultural urbano e rural de Araucária. - Habitação dos primeiros poloneses. - O museu Tindiquera; - A Casa do Cavalão Baio. - O significado de um bem tombado; - Outros bens tombados por Decreto Municipal: As Pontes de Ferro, Casa da Cultura, Capelinha de São Miguel. - O patrimônio cultural imaterial.	- O lazer e o cotidiano; - O lazer hoje na sua vida, no seu bairro e cidade. - O lazer em outras épocas em Araucária. - O rádio e as mudanças no cotidiano. - A televisão e as mudanças no cotidiano.	- Migração em Araucária; - Migração em Araucária relacionada ao contexto brasileiro. - A migração na família do aluno. - A migração em Araucária a partir de 1970, com o processo de industrialização; - Imigração em Araucária relacionada ao contexto brasileiro. - O contexto brasileiro a partir de 1850. - Os imigrantes poloneses a partir de 1876, em Araucária. - Imigrantes: outras etnias que chegaram a Araucária.

QUADRO 1 - CONTEÚDOS DE HISTÓRIA - 4.º ANO
 FONTE: Diretrizes Municipais de Educação (2004)

Uma das referências primordiais utilizadas pelo professor para o trabalho com os conteúdos são as Diretrizes Municipais de Educação (2004). Esse documento apresenta as diferentes áreas do conhecimento e os conteúdos de pré à 8.^a série do Ensino Fundamental.⁵³ Possui uma estrutura comum contendo fundamentos teóricos específicos da disciplina em questão, indicativos quanto à metodologia, os conteúdos e a avaliação a serem adotadas coerentemente com a concepção histórico-crítica anunciada no início do documento como referencial a ser assumido pela rede municipal.

A partir do processo de construção curricular dos profissionais da área do conhecimento de História (1992, 1996 e 2000) com a contribuição teórico-prática da Educação Histórica é que se definiu a principal finalidade do ensino de História, como:

Ensinar o aluno a pensar historicamente para a formação da consciência histórica.⁵⁴ Isto pressupõe que, para ensinar História, entende-se aluno como sujeito da própria História, partindo daquilo que é significativo para a sua vida em sociedade, levando-se em consideração o que ele pensa, sabe e se preocupa, bem como, a sua participação na realidade social. (SMED, 2004, p.78).

Esta citação remete ao objeto de estudo desta investigação, pois permite aproximações com os fundamentos da educação como proposta por Freire (1987), relacionando o homem à concretude do mundo natural e social em que se insere, como também a preocupação com o aluno como sujeito, indicando que os conteúdos não se devem dissociar da prática social discente, num projeto político de escola que se constrói de forma progressista.

Outra questão fundamental, ao anunciar como ponto de partida do processo de ensino o pensamento do aluno, alia-se ao fato de que a Educação Histórica evolui em suas investigações no sentido de privilegiar os conhecimentos prévios. Isso

⁵³ A pré-escola permanece nesse documento, bem como o Ensino Fundamental permanece com duração de 8 anos, uma vez que no ano de 2004 era essa a organização do trabalho pedagógico. Sendo assim, essas diretrizes ainda são utilizadas e é necessário um processo de equivalência: os conteúdos de pré escola equivalem aos da 1.^a série da escola de nove anos e assim sucessivamente até os conteúdos de 8.^a série que equivalem aos da 9.^a série do ensino fundamental. As diretrizes encontram-se neste ano (2010) em processo inicial de reestruturação.

⁵⁴ Conforme as Diretrizes Municipais de Educação/2004 a consciência histórica nasce do entrelaçamento crítico presente, passado, futuro, possibilitando a dialética construção /reconstrução da identidade no que tange ao sentido de pertencimento a uma comunidade, nação, grupo e classe social.

é apresentado de forma enfática nas Diretrizes e, do ponto de vista aqui defendido, relaciona-se à necessidade de articulação com a experiência cultural dos alunos.

A intencionalidade educativa expressa no projeto se materializa quando a forma metodológica escolhida para o desenvolvimento das aulas efetivamente propicia tal finalidade anunciada. Assim, as diretrizes indicam as fontes históricas como uma das possibilidades metodológicas essenciais para o ensino da História, objetivando que o aluno possa explorar, analisar e problematizar os documentos históricos à semelhança de um historiador, ressalvados os limites na situação de ensino e a partir da intervenção docente.

Para o trabalho com os conteúdos, anuncia as temáticas que podem ser encaminhadas de forma específica conforme as especificidades de cada série, buscando a articulação entre a História local e global. Os eixos indicados a serem trabalhados são: Famílias, Cotidiano, Trabalho, Cultura, Poder e Movimentos Sociais. Tais eixos são conceitos organicamente relacionados com a História de acordo com um significado mais amplo de sociedade e através deles é possível articular conteúdos mais específicos de acordo com o estabelecido para cada série do Ensino Fundamental, conforme indicado na páginas anteriores no caso particular do quarto ano.

Do ponto de vista da escolha dos livros didáticos em Araucária, as práticas registradas permitem afirmar que os professores vão pouco a pouco analisando os livros que chegam à escola para a escolha do Programa Nacional de Livros Didáticos (PNLD), mas essa atividade boa parte das vezes fica a critério de cada um, uma vez que não há atividades obrigatórias para que isso seja feito. Não é muito comum ouvir dos professores comentários sobre o uso do Guia, material produzido pelo Ministério da Educação que contém os resumos de todas as obras aprovadas e também os critérios e as fichas de avaliação utilizadas pelos avaliadores. Embora as práticas variem de escola para escola, como apontado por outras pesquisas, registra-se também que em algumas delas há uma ou mais reuniões para tratar da escolha dos livros.

A Secretaria Municipal de Educação costuma encaminhar orientações e geralmente os coordenadores de área reúnem os professores no dia da hora atividade para indicar ou sugerir qual o(s) melhor(es) livro(s) de acordo com a proposta do município. No encontro realizado em 2009, escolha mais recente para as séries iniciais, foram apresentadas questões norteadoras para a análise e discussão das escolas no momento de escolha do livro didático:

- a) quais as contribuições desse instrumento para o trabalho pedagógico na Unidade educacional?
- b) a concepção de educação (aproximação com as Diretrizes Curriculares Municipais vigentes e em construção) do livro didático contribui para a promoção humana e a qualidade de aprendizagem?
- c) analisar os pressupostos do autor frente a etnia, gênero, religião, idade ou origem social.
- d) a coleção apresenta coerência e adequação teórico-metodológica?
- e) a abordagem dos conteúdos é a partir de atividades significativas?
- f) verificar ausência de equívocos conceituais, considerando o objeto de estudo de cada disciplina.

Após exposição desses critérios, que são bastante aproximados aos critérios presentes nos Guias, realizou-se uma atividade em grupo para selecionar as coleções a partir das resenhas de cada coleção presentes no Guia do Livro Didático (PNLD, 2010), solicitando-se aos presentes que apresentassem uma justificativa para tal escolha.

No entanto, esse processo de escolha – que também pode ser entendido como um processo de formação – acaba não envolvendo todas as pessoas que trabalharão em seu cotidiano com o livro didático na escola, o que ocasiona dificuldades que vem sendo apresentadas em diferentes pesquisas sobre os processos de escolha.

A exemplo dessa afirmação, destaca-se o relato da professora da escola do campo na qual se realizou a pesquisa, que ao ser entrevistada informou que além de não ter participado da escolha por trabalhar apenas desde maio de 2010 naquela escola), possui outros argumentos para restringir o uso do livro escolhido pela escola – História, coleção Brasileira, aprovado no PNLD, de autoria de Flávia Maria Panetta Ricca Humberg e Ana Maria Bergamin Neves (2008):

Édina: *Você olhou, deu uma olhada no livro, como é que você fez? Leu algumas coisas, como você chegou à conclusão de que ele não vai ser útil para o seu trabalho de história?*

Professora: *Olhando os conteúdos, foi o principal critério, eu peguei os meus conteúdos, olhei o que eu tenho que trabalhar agora no terceiro [bimestre], que é sobre o lazer urbano e rural e o cotidiano das pessoas da cidade e do campo, e aqui não tem nada sobre isso, porque ele traz sobre os primeiros habitantes, os africanos, os imigrantes, e, além disso, de não ter os conteúdos, ele também trata da história do Brasil, não trata da história local. (Entrevista com a professora, 24/08/2010).*



FIGURA 7 - CAPA DO LIVRO DE HISTÓRIA
DA COLEÇÃO BRASILEIANA
FONTE: Humberg e Neves (2008)

A professora evidencia a importância das diretrizes, dos temas e assuntos como ponto de referência para suas escolhas e, em especial, destaca a abordagem que necessita fazer com foco na história local. À pergunta feita sobre os materiais de apoio que subsidiam o trabalho de preparação e desenvolvimento das aulas, a professora compara – mostrando nos livros que estão em suas mãos⁵⁵ – a perspectiva dos conteúdos apresentados no livro escolhido pela escola mas não utilizado por ela (PNLD, 2010) e a perspectiva dos conteúdos do livro *Recriando Histórias*, resultante do Projeto desenvolvido com a Universidade Federal do Paraná (2008):

Professora: *Aqui, na proposta, traz muito a questão do urbano e do rural, como você pode ver, sempre a comparação do urbano com o rural no município. E aqui [no livro 1 - coleção Brasileira] não traz essa articulação do urbano e do rural, ele traz de uma forma geral, e ele traz a história do passado... dos africanos, dos primeiros habitantes. E aqui [no livro 3 – Recriando Histórias], essa história aqui é uma história de agora, uma história que acontece no cotidiano, no dia a dia, é algo que é palpável, que tá acontecendo agora, o lazer, o*

⁵⁵ Esta é a estratégia metodológica utilizada nas entrevistas (TALAMINI; GARCIA, 2008) que possibilita conhecer as opções do entrevistado de forma mais clara e específica, evitando as generalizações que pouco contribuem para a compreensão, pelo pesquisador, dos processos em estudo.

cotidiano, o trabalho, é uma coisa atual, e essa história é a história mesmo, é a história que conta de antigamente, como era, como foi se desenvolvendo, então eu acho que é o motivo que, não tem como encontrar uma relação. (Informação verbal).⁵⁶



FIGURA 8 - CAPA DO LIVRO RECRIANDO HISTÓRIAS
FONTE: Garcia e Schmidt (2008)

A professora estabelece um paralelo explicitando os parâmetros que diferenciam o livro escolhido pela escola e o Recriando Histórias. O primeiro privilegia uma história oficial e geral e, portanto, mostra-se distante da realidade, do cotidiano. O segundo revela uma experiência "palpável", ou seja, introduz a possibilidade de que a professora estabeleça relações com a experiência dos alunos a partir das experiências apresentadas no material.

Para atingir seu objetivo quanto ao trabalho com a temporalidade, estabelecendo relações entre presente e passado, a professora escolheu um terceiro livro, a partir dos temas de trabalho bimestrais encontrados em seu material pessoal, com objetivo de adequar suas aulas a essa necessidade. Trata-se do livro Historiar, coleção Trocando idéias, de autoria de Maria Auxiliadora Schmidt (2007) que, segundo a professora, contribui para que ela possa fazer essa relação. Esse livro foi escolhido a partir das sugestões das professoras que trabalham há muitos anos na escola, e faz parte das escolhas realizadas por elas no PNLD 2006/2007:

⁵⁶ Entrevista realizada pela pesquisadora com a professora da escola do campo no dia 24/08/10.



FIGURA 9 - CAPA DO LIVRO HISTÓRIA
FONTE: Schmidt (2007)

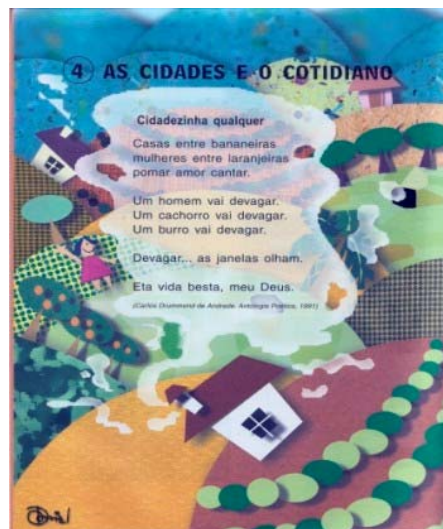


FIGURA 10 - CAPA DO LIVRO HISTÓRIA
FONTE: Schmidt (2007)

Professora: Tá na 170, ele traz que a vida das pessoas mudou bastante, que antigamente as pessoas viviam no canto delas, aliás, que agora as pessoas vivem no canto delas, isoladas, que antigamente as pessoas se socializavam mais. Aí aqui [no livro 2] tem algumas atividades sobre o cotidiano de uma pessoa, os horários, o que ela faz nos horários... pra trabalhar com isso, nesse cotidiano, eu pedi pros alunos pra que eles entrevistassem uma pessoa que, de preferência, morasse na cidade, pra saber a rotina dela, se é muito diferente de uma pessoa que trabalha no campo, e comparar com uma pessoa que trabalha no campo. Só que os alunos sentiram um pouco de dificuldade, porque como eles moram aqui no campo, eles não tem muito contato com as pessoas da cidade, então, alguns entrevistaram quem mora aqui e trabalha lá. E aí eu fiz algumas questões pra eles, se na opinião deles, se eles acham que a vida é mais complicada, mais difícil, mais sofrida no campo ou na cidade, porque, conversei com eles, eles trouxeram o que eles viram, o resultado da entrevista deles, e a gente comentou, eu questionei. Aí a gente fez essa conversa, fizemos cartazes sobre o cotidiano, então foi assim que a gente trabalhou, daí agora, semana passada a gente trabalhou com esse texto, falando um pouco sobre as formas de lazer de antigamente, e aí essa semana a gente vai conversar sobre as formas de lazer de agora. (Informação verbal).

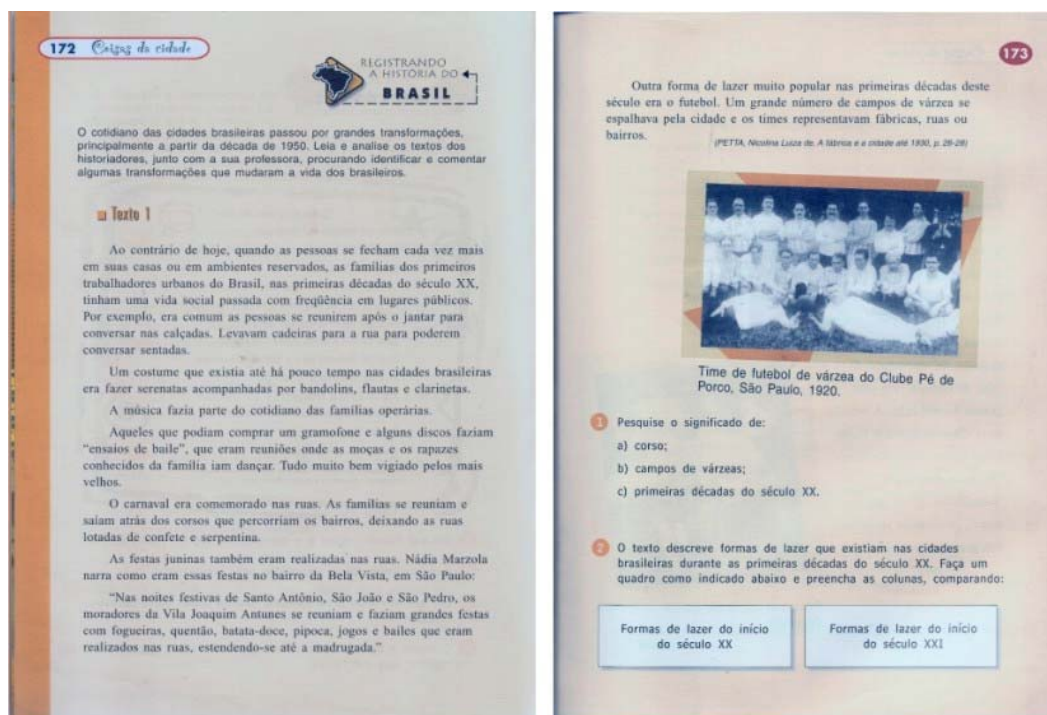


FIGURA 11 - TEXTO SOBRE O LAZER NO PASSADO DO LIVRO 2: HISTORIAR
 FONTE: Schmidt (2007)

Pode-se perceber que o livro "Historiar" cumpre sua função de referencial para os conteúdos de ensino (CHOPPIN, 2004), contudo a professora relaciona o global e o local, articulando-os. Esse elemento é fundamental quando se intenta conhecer os conteúdos que são ensinados porque, como sustenta Edwards (1997), um critério básico é o estudo do conhecimento escolar como este efetivamente se apresenta na prática escolar, ou seja, como é construído ou reconstruído pelos sujeitos em suas práticas. E, para a análise que se pretende nesta dissertação, à luz dos referenciais de Edwards (1997), interessa descrever não o que está nos programas, mas o conhecimento em sua existência social, marcada por diferentes determinações, que incluem a presença dos livros didáticos e também a forma como a professora se relaciona com o conhecimento a partir deles.

4.2 A ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS EM USO PELA PROFESSORA, NA ESCOLA DO CAMPO

A partir das análises iniciais do livro didático escolhido pela escola do campo e os demais materiais que compõem a organização do ensino da professora do 4.º ano, em especial no que se refere à relação com as orientações curriculares locais, apresentam-se a seguir os resultados da análise do conteúdo desses materiais articuladas em algumas categorias predeterminadas, após uma leitura flutuante como sugerido por Franco (2003).

A categoria central deste estudo é a experiência cultural dos sujeitos do campo, que se constitui como elemento estruturador da discussão e análise dos conteúdos presentes nos livros de História usados no quarto ano do Ensino Fundamental, na escola do campo em que se realizou a pesquisa empírica. Para examinar cada um dos livros disponibilizados pela escola para as aulas dessa professora, foram estabelecidos os seguintes indicadores:

- a) presença de elementos explicitamente referidos à experiência de sujeitos do campo;
- b) presença de elementos que, mesmo sem referência explícita à experiência de sujeitos do campo, podem possibilitar a relação com ela por solicitarem a busca de conteúdos na realidade dos alunos.

Tendo em vista tais indicadores, procedeu-se ao exame dos livros em alguns elementos específicos necessários ao ensino da História. Assim, foram examinados:

- a) fontes (iconográficas, documentos escritos e depoimentos) apresentados pelo autor/a;
- b) narrativas do autor e outras;
- c) atividades didáticas sugeridas.

Optou-se, ainda, em selecionar para essas análises dois temas que estão presentes na proposta curricular do Município, no planejamento da professora e nos três livros em uso na escola:

- a) livro 1: recebido no PNLD 2010 e não utilizado no momento pela professora;
- b) livro 2: recebido no PNLD 2006 para uso no triênio 2007-2009 e sugerido pelas outras professoras;

- c) livro 3: produzido no Projeto Recriando. Portanto, as análises incidem sobre uma ou duas unidades de cada livro analisado que abordam às temáticas família e trabalho. Considera-se que ambos os temas permitem relações significativas com o universo da comunidade escolar e possuem, de forma genérica, um significado social.

4.2.1 O livro 1

O livro foi escolhido em 2009 pela escola do campo na qual se realizou a pesquisa. Ele foi selecionado entre as opções disponíveis no Guia do PNLD, para utilização no triênio 2010-2012. Para a professora participante da pesquisa, este livro não atende às necessidades do seu trabalho, o que a levou a não adotá-lo como material de suporte ao seu planejamento e às aulas, como já referido ao início da sessão.

Título:	História
Coleção:	Brasiliana
Autor/es/formação e experiência:	Flávia Maria Panetta Ricca Humberg. Professora graduada em História e licenciada pela Universidade de São Paulo. Professora da rede particular de ensino em São Paulo, SP. Atua também na formação de professores, ministrando cursos, oficinas e palestras. Ana Maria Bergamin Neves. Professora graduada em História e licenciada pela Universidade de São Paulo. Professora da rede particular de ensino em São Paulo, SP. Experiência como assessora da área de História junto a professores do Ensino Fundamental I.
Editora:	Companhia Editora Nacional
Ano de edição	2008, 1. ^a edição, livro do professor apresentado como material de divulgação

QUADRO 2 - APRESENTAÇÃO DO LIVRO 1

FONTE: O autor (2010)

A apresentação do livro pelas autoras afirma, no primeiro parágrafo, que "O povo brasileiro e sua cultura são o resultado do encontro de muitos povos", reproduzindo-se aqui, segundo Garcia (2010), "o 'mito da miscigenação' que anula as diferenças e desigualdades na constituição de um povo único, de uma cultura e de uma identidade brasileira que seria a somatória da contribuição dos três grupos", isto é, os indígenas, europeus e africanos. Também na apresentação (2008, p.III), dirigindo-se aos alunos, as autoras afirmam o desejo de que "você perceba que participa da História. Afinal, o Brasil e sua cultura são o resultado desse encontro de pessoas".

Chama-se a atenção, logo de início, para essa visão, que na tentativa de situar os alunos na História, e de valorizar a "rica mistura de influências", minimiza na ideia de encontro os conflitos no processo de ocupação e exploração das terras ao longo dos séculos, bem como as dificuldades geradas por esses processos de formação da população brasileira os quais estão intimamente relacionadas aos problemas das populações que vivem no campo.

Para responder sobre a possibilidade desse livro de contribuir para dar significado social aos conteúdos a partir das relações com a experiência cultural dos alunos que vivem no campo, foram enfatizadas as análises quanto a Unidade 1, cujo título é "De onde vêm as nossas famílias"? Também foram selecionados, em outros capítulos, elementos relacionados ao tema Trabalho, uma vez que não há uma unidade específica com esse título; foram destacados os processos de imigração (incluídos na unidade 4), em que estão trabalhados assuntos que se relacionam à temática trabalho.

ELEMENTOS SELECIONADOS	DESCRIÇÃO	INDICADOR 1 PRESENÇA EXPLÍCITA DE ELEMENTOS	INDICADOR 2 PRESENÇA DE ELEMENTOS QUE PODEM ESTIMULAR A RELAÇÃO COM A EXPERIÊNCIA
Depoimentos apresentados no subitem "Cada família tem uma história"	São apresentados dois depoimentos, um de Bóia-fria do interior de São Paulo e outro migrante de Minas para a capital de São Paulo (p.26)		
Atividades sugeridas aos alunos	Solicita-se que os alunos perguntem sobre os familiares o que sabem sobre as origens culturais de sua própria família. (p.20)		
	Propõe-se uma entrevista com adultos que o aluno conhece para saber a origem da família, época e razões de mudanças. (p.21)		
Sugestões ao professor	Retomar a pesquisa feita em casa com os parentes, para organizar coletivamente as informações sobre as causas da mudança. (p.25).		
	Alertar os alunos a respeito dos erros de português presentes no texto. Explicar que esse vocabulário é típico da região onde vivem os bóias-frias (p.26)		Limita-se a destacar os erros de português e não outros elementos da cultura dos sujeitos do campo
	Ler em voz alta a história da família Pessoa de Aguiar. Após a leitura, explorar oralmente temas como as razões para as mudanças dos membros da família (busca de riqueza, estudo, falta de adaptação ao local, oportunidade de trabalho) e a miscigenação (casamento com a índia). Retomar o tema, já discutido com os alunos, da diversidade de origem e cultura dentro das famílias. (p.27)		

QUADRO 3 - DADOS RESULTANTES DA ANÁLISE DE CONTEÚDO DO LIVRO 1 NO TEMA A ORIGEM DAS FAMÍLIAS
FONTE: O autor (2010)

Constata-se portanto, que no tema sobre a origem das famílias há possibilidades de estabelecer algumas relações com histórias de pessoas que abandonaram o campo para tentar a vida da cidade, e que relatam dificuldades próprias do trabalho no campo vivenciadas por pequenos produtores, como parte dos moradores da Localidade do Capinzal, em Araucária. No entanto, é o tema trabalho que parece articular as melhores possibilidades de trazer para a sala de aula a experiência dos alunos. A análise desse tema, em algumas unidades do livro 1, permitiu a elaboração do quadro que segue:

continua

ELEMENTOS SELECIONADOS	DESCRIÇÃO	INDICADOR1 PRESEÇA EXPLÍCITA DE ELEMENTOS	INDICADOR 2 PRESEÇA DE ELEMENTOS QUE PODEM ESTIMULAR A RELAÇÃO COM A EXPERIÊNCIA
Fontes	Iconográfica, com a seguinte legenda: "pescadores carregando um peixe muito grande. Foto tirada em 2003 (p.41). Trata-se de uma foto usada com finalidade ilustrativa, que não é explorada como documento. A atividade faz referência a "histórias de pescador" e remete os alunos a imaginação sobre um passado, na pré-história, em que eles teriam abatido um animal grande (p.41)		(1)
	Na abertura da unidade sobre imigrantes no Brasil duas fotos remetem a situações de trabalho ou vida no campo: vaqueiros conduzindo gado e família gaúcha em volta do fogão à lenha As fotografias são usadas com finalidade ilustrativa, uma vez que as perguntas dirigidas a elas não exploram questões indicadas para a análise e interpretação de fontes. (p.90) As autoras retomam a influência cultural dos diferentes povos na população brasileira.	Duas fotos remetem a situações de trabalho ou vida no campo: vaqueiros conduzindo gado e família gaúcha em volta do fogão à lenha.	
	Depoimentos de imigrantes contam sobre a vinda para o Brasil, para trabalho em fazendas de café (p.95).	A referência se limita a apresentação dos depoimentos	
	Entre as fotos apresentadas no subtítulo "A chegada no Brasil", uma delas registra homens e mulheres na colheita de café, em São Paulo, em 1930 (p.97)		
	Fotos sobre "Festas e tradições de origem estrangeira"		Todas as situações são urbanas e não se propõe nenhuma questão que abra espaço para as festas em comunidades no campo

conclusão

ELEMENTOS SELECIONADOS	DESCRIÇÃO	INDICADOR1 PRESENÇA EXPLÍCITA DE ELEMENTOS	INDICADOR 2 PRESENÇA DE ELEMENTOS QUE PODEM ESTIMULAR A RELAÇÃO COM A EXPERIÊNCIA
Narrativas das autoras	"Uma novidade importante" é o título dado à narrativa que indica que há cerca de 4 mil anos, entre os povos que viviam à margem dos rios amazônicos, surgiu a agricultura. (p.43)		Nenhuma indicação das autoras sugere algum tipo de relação com a experiência cultural dos alunos. A descrição das atividades indígenas e dos africanos se dá por meio de verbos no passado, não havendo nesses momentos nenhuma problematização sobre as permanências e as transformações ocorridas. No manual do professor, sugere-se que o aluno plante um feijão ou milho no algodão (p.31)
	As autoras explicam a forma como queimavam partes da floresta para o plantio. (p.43)		
	Em direção semelhante, no subitem da unidade 3 "A vida dos escravos africanos no Brasil, as autoras afirmam que "os escravos realizavam todo o trabalho, nas cidades e no campo" (p.81)		
Atividades	Solicita-se ao aluno as viagens dos imigrantes e debater as razões para imigração apresentadas nos depoimentos. (p.95)		Nenhuma sugestão é feita no sentido de localizar imigrantes nas comunidades dos alunos
	Sugere-se que o professor pergunte se os alunos já ouviram falar de festas como essas. Há festas tradicionais de outras regiões do mundo que acontecem na cidade onde vivem?		Permanece a ênfase nas cidades para analisar a presença dos imigrantes.

QUADRO 4 - DADOS RESULTANTES DA ANÁLISE DE CONTEÚDO DO LIVRO 1 NO TEMA TRABALHO

FONTE: O autor (2010)

(1) A possibilidade de relação com a piscicultura em desenvolvimento no campo dependerá do conhecimento que o professor tenha quanto às práticas sociais da comunidade.

Os quadros apresentados contribuem para se afirmar que o livro didático escolhido pela escola do campo não estimula muitas oportunidades de estabelecer relações com a experiência cultural dos sujeitos do campo. Complementando os elementos apresentados, é importante destacar que Humberg e Neves (2008, p.24), no manual do professor, explicitam alguns detalhes da biografia do cantor e compositor Chico Buarque, autor da canção PARATODOS, da qual um trecho foi selecionado para a abertura da unidade sobre a origem das famílias, o que é plausível para os objetivos das autoras.

No entanto, pode-se problematizar os efeitos de uma abertura que fizesse o aluno iniciar com uma pergunta sobre a origem de sua família⁵⁷; ou, em outra perspectiva, e até mesmo após os resultados dessa atividade, solicitar que algumas

⁵⁷ Há o relato contido em minhas anotações pessoais a partir de um curso (2010) aos professores do 4.º ano em que a professora Tania Gayer Ehke destaca que ao trabalhar com os conhecimentos prévios, seus alunos de 6.ª série relataram que nunca ninguém na escola havia perguntado nada sobre as suas famílias.

das pessoas da comunidade viessem relatar, a partir da entrevista previamente organizada pelos professores e alunos, os processos de migração em suas famílias. Essa sugestão de entrevista não é feita na primeira unidade e, na temática, seria uma proposta fundamental.

Para o desenvolvimento de atividades na seção "Trocando idéias" (p.20), o manual do professor apresenta a sugestão de compor uma estrofe para continuação da canção de Chico Buarque, com base nas entrevistas e na leitura dos textos sobre depoimentos de famílias africanas que vivem no Brasil, apresentados no livro (p.18-20). Aqui, a sugestão poderia ser a composição de estrofes a partir das entrevistas que trata da história dos próprios alunos, o que não significa excluir a possibilidade de incorporar outras histórias vivenciadas, documentadas, mas trabalhar na perspectiva de relação entre umas e outras.

Na proposição de narrativas, depoimentos e atividades que tratam de processos migratórios propiciando ao aluno o conhecimento das diferentes realidades e localizadas em estados brasileiros diferentes (p.23-28), Humbert e Neves (2008) recomendam a discussão coletiva das notícias como também a sistematização dos motivos de migração identificados pelos alunos. Essa é uma estratégia muito importante. Contudo, na página 26, há uma observação das autoras que trata da variedade dialetal de forma preconceituosa, **recomendendo ao professor que alerte para os erros de português⁵⁸ presentes no depoimento do bóia-fria, sem nenhuma sugestão de discussão sobre as questões complexas que enfrentam os sujeitos do campo.** Novamente, evidencia-se que essa narrativa não privilegia a experiência cultural do sujeito, pelo contrário, **reforça a perspectiva de exclusão, de desvalorização do campo e, portanto, reforça também a perspectiva da educação rural.**

A história de família utilizada pelas autoras sobre a migração e seus motivos é muito rica de elementos comuns a muitos brasileiros e poderiam gerar questões sobre as famílias dos alunos, embora as autoras não façam tal referência e nem sugiram problematizações para explorar tais fatos. Documentos relacionados às famílias dos alunos poderiam ser solicitados, sugestão que não aparece no livro 1.

⁵⁸ A variedade dialetal é respeitada em função da diversidade cultural do país, e inclusive o trabalho com a língua portuguesa é encaminhado no Município no sentido de superar tal preconceito. Segundo Bortone e Ricardo (2008), o Relativismo Cultural "é uma postura adotada nas Ciências Sociais, inclusive na Lingüística, segundo a qual uma manifestação de cultura prestigiada na sociedade não é intrinsecamente superior a outras" (p.15).

Com relação às fontes iconográficas usadas por Humberg e Neves (2008), somente uma pode explicitar possibilidades de relação mais imediata com uma forma de trabalho utilizada pelas famílias da localidade de Capinzal, o trabalho em mutirão⁵⁹. A imagem do caminhão pau-de-arara, associada no livro à música de Luiz Gonzaga, remete a algumas fotos que foram trazidas pelos alunos na coleta de documentos durante o Projeto Recriando Histórias, no tema trabalho. Portanto, esse tipo de relação a partir do conteúdo do livro necessita de conhecimento e planejamento das atividades de ensino: estratégias didáticas e metodológicas adequadas para que pela memória das famílias e pelos documentos que as pessoas guardaram, a escola possa incluir as experiências na produção dos conteúdos de ensino. Tais estratégias não são colocadas em destaque no livro.

As autoras apresentam dois depoimentos de imigrantes na página 95 e ressaltam a importância de uso desse tipo de documento histórico para o conhecimento do passado. Apesar disso, **não apresentam sugestões para que, por meio da estratégia de coleta de depoimentos, fosse incorporada a experiência cultural dos alunos**. Como apontado nas informações sobre a comunidade, muitos alunos descendem de imigrantes e, dada a relação positiva que as comunidades do campo mantêm com as escolas, não seria difícil contar com a presença de alguém para contar suas memórias, evidenciando sua relação com os processos em estudo.

Há um distanciamento em relação às histórias dos alunos, inclusive na forma como as autoras se dirigem ao professor para orientar a atividade com os depoimentos: "retomar nos depoimentos as razões pelas quais os imigrantes vieram: para trabalhar, em busca de uma vida melhor. Em ambos os casos, eles já saíram da Itália contratados para o trabalho no Brasil" (p.95).

4.2.2 O livro 2

Quanto ao livro escolhido para uso da professora entrevistada na escola do campo a partir da indicação de suas colegas – professoras mais experientes na

⁵⁹ Em conversa com moradora há aproximadamente vinte anos na localidade, a pesquisadora coletou o depoimento de que faziam muitos trabalhos em mutirão para colher milho, por exemplo, e que hoje já não ocorre com frequência tal prática na comunidade.

escola, é interessante destacar que ele permanece nesta instituição, pois foi escolhido no ano de 2006, como obra incluída no Guia do PNLD, para utilização no triênio 2007-2009, na disciplina de História.

Título:	História
Coleção:	Trocando idéias
Autor/es/formação e experiência:	Maria Auxiliadora Schmidt: Formada em Comunicação pela Universidade de Brasília (UNB) e em História pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). É Mestre em Educação e Doutora em História pela UFPR, com pós doutoramento em Educação pela Universidade Nova de Lisboa – Portugal (Bolsa CAPES). Professora de Metodologia e Prática de Ensino de História, no Setor de Educação (UFPR), atuou também como professora em escolas públicas e particulares de ensino fundamental e médio. É autora de obras didáticas e paradidáticas para o ensino de História.
Editora:	Scipione
Ano de edição:	2007, 1.ª edição, livro do professor apresentado como material de divulgação

QUADRO 5 - APRESENTAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO UTILIZADO PELA PROFESSORA
FONTE: O autor (2010)

Serão apresentados, a seguir, alguns resultados da análise de conteúdo do livro, nas temáticas família e trabalho. Embora o livro analisado apresente três unidades com títulos urbanocêntricos – Convivendo na cidade, Histórias de cidades e Coisas da cidade – a análise foi focalizada na última unidade, visto que ela se relaciona de forma mais intensa com o trabalho e a família.

continua

ELEMENTOS SELECIONADOS	DESCRIÇÃO	INDICADOR 1 PRESENÇA EXPLÍCITA DE ELEMENTOS REFERIDOS À EXPERIÊNCIA DE SUJEITOS DO CAMPO	INDICADOR 2 PRESENÇA DE ELEMENTOS QUE PODEM ESTIMULAR A RELAÇÃO COM A EXPERIÊNCIA
Atividades	Pesquise no jornal de sua cidade e registre notícias de acontecimentos relacionados com a satisfação das necessidades urbanas . Compare o que você registrou com o registro de seus colegas (p.132).		Não são mencionadas as necessidades do campo que são específicas. No entanto, como solicita a atividade dos alunos na imprensa local, poderão surgir elementos para que se estabeleça alguma relação com a cultura local.
	Entreviste pessoas que tenham mais de 50 anos de idade e pergunte se elas conhecem algum caso extraordinário que tenha acontecido em sua cidade Escreva o que elas contaram. (p.144)		A solicitação de entrevista com pessoas da comunidade pode trazer experiências relacionadas à vida no campo, mas a relação não é explícita.
	A história das cidades é tecida pelo trabalho das mãos de uma infinidade de pessoas. Procure imaginar as pessoas que trabalham para fazer a história de sua cidade e escreva sobre o tema (p.143).		Apesar da ênfase na cidade, a atividade pode estimular a relatos específicos da vida no campo.

conclusão

ELEMENTOS SELECIONADOS	DESCRIÇÃO	INDICADOR 1 PRESENÇA EXPLÍCITA DE ELEMENTOS REFERIDOS À EXPERIÊNCIA DE SUJEITOS DO CAMPO	INDICADOR 2 PRESENÇA DE ELEMENTOS QUE PODEM ESTIMULAR A RELAÇÃO COM A EXPERIÊNCIA
Atividades (cont.)	Registre como é o trabalho de uma pessoa de sua família: que tipo de trabalho ela faz, onde ela trabalha, por que o trabalho dela é importante para a vida de sua cidade (p.154).		Aqui a atividade abre espaço para que o trabalho do campo apareça. Os alunos podem trazer sua experiência cultural por ser uma atividade mais aberta.
	Pesquise e procure fazer uma lista das pessoas que trabalham para que você possa ter o que precisa e o que elas fazem (p.154)	Toma-se condição o trabalho com a interdependência entre os espaços rural e urbano nessa atividade.	
	Entreviste uma mulher trabalhadora e pergunte: a) Que tipo de trabalho faz; b) qual a qualificação que este trabalho exige (p.163);		A atividade aberta permite relações com a experiência local.
	Os textos falam do trabalho rural. Use algumas ideias dos textos e as suas próprias ideias a respeito do assunto e responda: a) Que diferenças existem entre o trabalho feito no campo e na cidade? b) Que semelhanças eles possuem? c) Que relações podem existir entre o trabalho das pessoas no campo e a vida das cidades? (p.165)	A partir de uma situação específica – o trabalho do canavial, a autora abre a discussão mais ampla e permite, portanto, acrescentar a experiência da localidade	
	Pesquise fotos nas quais as pessoas de sua família e pessoas do lugar onde você mora apareçam trabalhando. Junto com seus colegas de classe, organize uma exposição com o título: "Imagens do trabalho no passado e no presente".		
Fontes	Depoimento anônimo indicando como um personagem da cidade organiza o seu dia-a-dia (p.171)		
	O gráfico de atividades de trabalho no período de 1940 até os anos 1980 (p.162).	O gráfico apresentado mostra a diminuição das mulheres que trabalham na lavoura da década de 40 até os anos 80	
	Trabalho na agricultura. Paraná, 1998. Avicultores na localidade de Mandaçaia. Campina Grande do Sul, PR, 1996 (p.166).	Propicia a relação passado e presente quanto a agricultura e criação de animais.	
Narrativa da autora	Texto "Para ler" que trata que a vida das pessoas depende da produção, distribuição e consumo dos mais variados produtos e serviços.	Está explícita a questão da mudança do campo para a cidade.	

QUADRO 6 - INDICADORES DA ANÁLISE DE CONTEÚDO DO LIVRO
FONTE: O autor (2010)

Muitas atividades propostas nesse livro propiciam oportunidades de relação com a prática social dos alunos, pois há uma quantidade expressiva de solicitações de entrevistas pela autora, além de pesquisas em fontes locais. Essas atividades podem ser trabalhadas pelas professoras, trazendo para as aulas a experiência cultural dos alunos. No entanto, não há como prever como se dão essas relações que efetivamente são tecidas pelos professores e alunos em seu cotidiano (ROCKWELL, 2001).

É fundamental destacar que a autora abre possibilidade para esse trabalho a partir de suas proposições, materializadas no livro didático.

Evidencia-se que, em atividades como solicitar a pesquisa e listagem de pessoas que trabalham para suprir as necessidades, como também o que elas fazem (SCHMIDT, 2007, p.154) a autora remete à interdependência entre o espaço urbano e rural. Essa referência é fundamental para o fortalecimento da perspectiva da educação do campo, tanto num trabalho em escolas do campo quanto nas urbanas.

O trabalho com as fontes possibilita trazer para as aulas diferentes tempos e espaços, o que é fundamental no ensino de História. Destaca-se que a obra potencializa a articulação entre os espaços rural e urbano a partir da especificidade temporal da História por meio de fotografias que, de um lado, expressam o trabalho no campo e na cidade no passado e, de outro, o trabalho na atualidade no espaço rural e urbano. Cabe destacar que depende do trabalho do professor problematizar a saída das pessoas do campo para a cidade para trabalhar nas indústrias e demais espaços urbanos, trazendo à tona a relação com a experiência cultural dos alunos. Isso é recomendado quando a autora sugere aos alunos "[...] pesquise fotos nas quais as pessoas de sua família e pessoas do lugar onde você mora apareçam trabalhando. Junto com seus colegas de classe, organize uma exposição com o título: 'Imagens do trabalho no passado e no presente' [...]" (SCHMIDT, 2007, p.166).

Quanto à narrativa da autora destacada, o elemento explícito que se relaciona à experiência cultural dos sujeitos do campo é a referência ao fato de que diminuíram o número de pessoas que moravam na zona rural, apesar de não trabalhar com dados na atualidade. Da mesma forma, ao mencionar que o número de desempregados aumentou devido a introdução de máquinas sofisticadas nas fábricas e no setor de prestação de serviços, deixa de abordar que a mecanização também invadiu o campo e gerou dificuldades aos trabalhadores, alavancando sua saída para a cidade, especialmente com o advento do agronegócio.

Assim, percebe-se alguns limites nesse livro didático, ainda que ele permita relações com a experiência cultural dos alunos. Ressalvada a focalização nas cidades em seus títulos e no conteúdo analisado, é possível compreender que ele atende determinados objetivos do trabalho que o Município vem desenvolvendo na perspectiva da Educação Histórica, abordagem defendida pela autora, que tem proximidade com o Município em atividades de formação continuada há mais de uma década. Assim, a rececptividade do livro poderia ser em parte explicada por essa aproximação.

Contudo, é importante destacar que outro livro já está em circulação na escola, e mesmo assim as professoras mantêm a indicação de uso do Historiar, o que pode ser tomado como indício de que reconhecem nele contribuições para os temas e orientações presentes nas diretrizes municipais. A análise realizada efetivamente aponta para a existência de elementos que possibilitam a relação dos conhecimentos apresentados com a experiência cultural de diferentes grupos, incluindo-se os alunos de escolas do campo.

4.2.3 O livro 3

O terceiro livro analisado, que será apresentado a seguir, é utilizado pela professora de forma predominante em sala de aula. Ele é resultado do Projeto Recriando Histórias e foi produzido em colaboração com professores e alunos da Localidade do Capinzal.

Título:	Recriando Histórias de Araucária
Autor/es/formação e experiência:	Maria Auxiliadora Schmidt: possui graduação em História pela Universidade Federal do Paraná e em Comunicação pela Universidade de Brasília (1968). Possui mestrado em Educação pela Universidade Federal do Paraná, doutorado em História pela Universidade Federal do Paraná e pós-doutorado em Didática da História pela Universidade Nova de Lisboa-Portugal. Atualmente é professor titular da Universidade Federal do Paraná, atuando na graduação nas disciplinas Metodologia e Prática de Ensino de História, e na Pós-Graduação em Educação Tania Braga Garcia: Possui graduação em Filosofia e Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná Possui mestrado e doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo. Atualmente é Professora Adjunta da Universidade Federal do Paraná, atuando na graduação na disciplina de Didática e na Pós-Graduação em Educação.
Editora:	Núcleo de Pesquisa em Publicações Didáticas/UFPR
Edição:	2008, 1.ª edição

QUADRO 7 - APRESENTAÇÃO DO LIVRO HISTORIAR UTILIZADO PELA PROFESSORA
FONTE: O autor (2010)

Considerando-se a natureza desse livro, algumas questões devem ser colocadas logo de início. Como a proposta do Projeto Recriando Histórias é recontar a História da Localidade a partir dos documentos em estado de arquivo familiar e das memórias dos moradores, os conteúdos apresentados guardam uma relação mais estreita com a vida das pessoas do município, de forma geral. Portanto, para os objetivos desta dissertação, já se parte do pressuposto de que é um livro diferenciado em relação aos dois anteriores, o que não sustentaria nenhum critério de comparação entre eles.

No entanto, a perspectiva é apontar em que situações os livros podem abrir espaço para a experiência cultural e é nesse sentido que o livro 3 será examinado, evidenciando também suas contribuições para o debate sobre o tema. A análise focaliza-se no capítulo 2 - Histórias de trabalho e no capítulo 4 - Histórias de usos, uma vez que neles estão presentes contribuições expressivas das Escolas do Campo de Araucária.

ELEMENTOS SELECIONADOS	DESCRIÇÃO	INDICADOR 1 PRESENÇA EXPLÍCITA DE ELEMENTOS	INDICADOR 2 PRESENÇA DE ELEMENTOS QUE PODEM ESTIMULAR A RELAÇÃO COM A EXPERIÊNCIA
Atividades realizadas pelos alunos	O trabalho do Senhor José Ribeiro no passado e no presente (p.86)	Os desenhos das crianças de uma escola urbana que explicitam o trabalho na agricultura que seu José relatou.	
	Desenhos dos alunos, alguns da localidade de Capinzal, ilustrando o cotidiano dos sujeitos trabalhando no campo (p.36 e 37).		
Fontes	Depoimento: Os alunos da localidade do Rio Verde descrevem o que entendem por trabalho e o que fazem em seu cotidiano que consideram como trabalho (p.36).		
	Entrevista com os pais para conhecer melhor o trabalho das famílias e suas dificuldades (p.38).		
	Depoimento: "De 1949 a 1980 na Vila do Sossego funcionou um armazém fundado por José Sokulski, meu pai.[...] E, além do comércio, os moradores exerciam atividades na lavoura. (p.67)		
	Entrevista: a história do objeto – moedor de café: "[...] Meu avô ainda relatou que esse moedor era do bisavô do senhor que ele trouxe para cá. [...] (p.113)	Esse objeto foi coletado na localidade de Capinzal.	
Narrativa dos historiadores	"Todos nós guardamos em casa objetos ou artefatos antigos [...]. Eis a nossa história, feita de mudanças e permanências, semelhanças e diferenças, mas sempre feita e refeita por seres humanos em contato com objetos" (SILVEIRA, 2008, p.118)		Esse texto traz elementos de trabalho essenciais à disciplina de História considerando sua relação com a experiência cultural dos sujeitos.
	"Em Araucária a atividade agrícola, que já era praticada pelos primeiros moradores da região, é hoje ainda muito importante". (SILVEIRA, 2008, p.50)		
	"[...] O trabalho industrial está relacionado ao crescimento das cidades e ao aumento da necessidade de produtos básicos para suprir a população em crescimento". (JÚNIOR, 2008, p.70)		A industrialização relaciona-se ao êxodo rural e ao deslocamento para a cidade em busca de trabalho nas indústrias.

QUADRO 8 - INDICADORES DA ANÁLISE DE CONTEÚDO DO LIVRO 3
FONTE: O autor (2010)

As fontes variadas utilizadas pelas autoras denotam a importância e valorização da experiência cultural das crianças como ponto de partida do trabalho pedagógico. Observem-se os desenhos que expressam o olhar das crianças sobre o espaço vivenciado por elas: o campo da localidade de Capinzal.



FIGURA 12 - DESENHOS CONTIDOS NO LIVRO 3

FONTE: Garcia e Schmidt (2008)

NOTA: O primeiro e segundo desenho, da direita para a esquerda são de dois alunos da localidade de Capinzal.

Associado a esses desenhos, foram incluídos no livro os conhecimentos prévios dos alunos quanto ao entendimento do que é trabalho. Na organização do ensino relatada pela professora, levanta informações sobre o trabalho exercido pelos pais no passado, o que evidencia a relação entre passado e presente e, portanto, revela a presença do objeto da História – a experiência humana no tempo. O livro 3 possui essa característica, como se observa nas diferentes formas de apresentação de conteúdos materializadas no livro.

Ao analisar o livro 3, destacam-se os depoimentos dos alunos das diferentes localidades do campo de Araucária, que são pontos de partida para discutir o conceito de trabalho. Observe-se nesses depoimentos a importância que as crianças da localidade do Rio Verde, do 4.º ano atribuem ao trabalho: *"o meu trabalho é estudar e trabalhar na roça, é limpar a casa da minha mãe, é batalhar para ganhar dinheiro e comprar as coisas que a gente quiser"* (SANTOS, 2008).

O livro inclui também o relato da professora que evidencia como trabalhou com os depoimentos, para saber como os "alunos pensam" e para conhecer a sua experiência. A professora relata *"este trabalho foi muito gratificante e valioso tendo em vista que fazer o resgate histórico das memórias das famílias de Araucária influenciou e influenciará na visão de mundo e no dia-a-dia, tanto das crianças quanto no meu"* (RIBEIRO, 2008).

Elementos como os depoimentos das crianças e avaliação da professora não foram encontrados em nenhum dos outros dois livros didáticos recebidos pelo PNLD, obras produzidas em outros contextos e com outras finalidades. Por esse motivo, o livro 3 pode ser avaliado, evidentemente, como um material que está muito próximo da experiência cultural dos alunos, trazendo as diferentes vozes dos sujeitos das comunidades das escolas do campo. O livro articula a prática social dos sujeitos com textos escritos por historiadores, de forma a de trazer os conhecimentos históricos universais, relacionando-os as histórias dos sujeitos da localidade.

A comunidade de Capinzal destacou-se com a quantidade expressiva de materiais que foram coletados para o trabalho na perspectiva do Projeto Recriando histórias. No capítulo sobre "Histórias de usos", foram utilizados depoimentos para saber como os objetos eram utilizados pelas pessoas. Além disso, destaca-se a narrativa da professora da localidade de Capinzal (PAWLOVICZ, 2008, p.112) sobre como os objetos antigos construíram aulas de História:

Quando pedimos aos alunos para trazerem de casa alguns objetos ou documentos do passado, o que mais chamou a atenção foi um moedor de café [...] foram trazidos outros objetos como uma lanterna e um pote de barro, fazendo comparações entre eles e discutindo como eram no passado e como são hoje.

Além de privilegiar a narrativa da professora, o livro apresenta também atividades desenvolvidas pelos alunos:

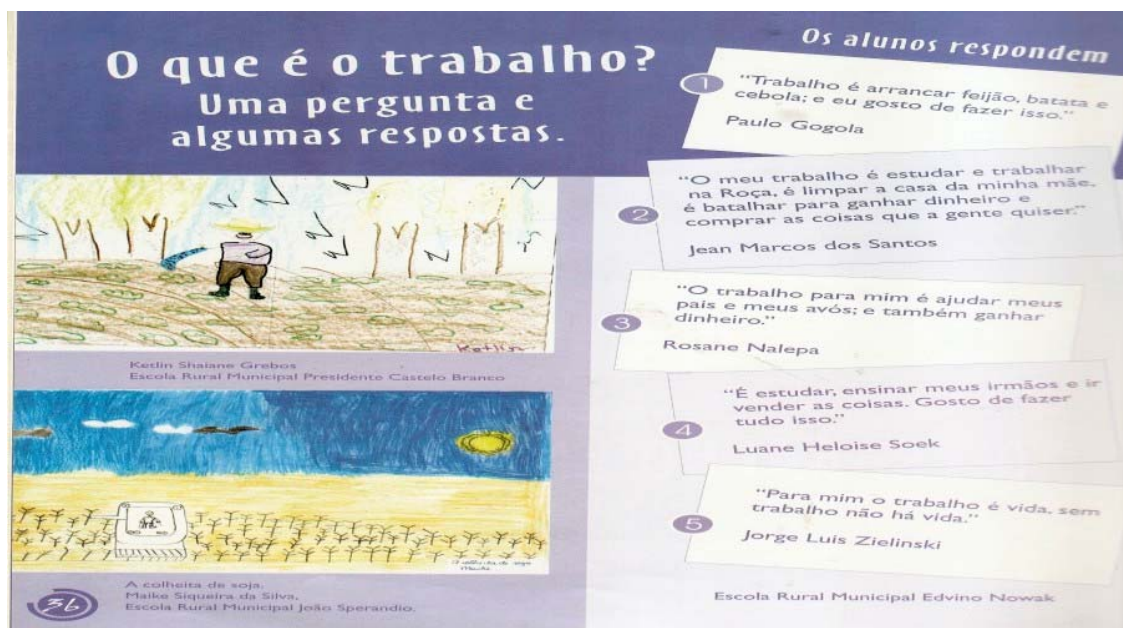


FIGURA 13 - DESENHOS DOS ALUNOS E SEUS CONHECIMENTOS PRÉVIOS SOBRE O TRABALHO NO CAMPO
FONTE: Garcia e Schmidt (2008)

Ao leitor, esse trabalho, deixa claro que sua ênfase é a experiência cultural dos sujeitos que vivem em Araucária, no tempo. Portanto, há uma relação direta com a problematização dessa investigação, evidenciando diferentes formas que podem possibilitar as condições para que o livro didático se aproxime da experiência cultural dos sujeitos.

4.2.4 O conjunto de livros analisados e a relação com a experiência cultural dos sujeitos do campo: o ponto de vista da pesquisadora

O livro didático privilegia o trabalho com elementos da universalidade da História, mesmo porque nenhum autor conseguiria trazer à tona a realidade dos municípios brasileiros em sua totalidade, em uma única obra didática. Ressalta-se, no entanto que a história universal contém seu valor porque como lembram Schmidt e Cainelli (2004, p.112):

[...] é importante observar que uma realidade local não contém em si mesma, a chave de sua própria explicação, pois os problemas culturais, políticos, econômicos e sociais de uma localidade explicam-se, também, pela relação em outras localidades, outros países e, até mesmo, por processos históricos mais amplos.

Tendo em vista essa afirmação, ainda que os livros didáticos não abordem a história local, parte-se do pressuposto de que podem contribuir para que sejam estabelecidas relações com a experiência dos sujeitos que, no caso em estudo, são alunos em uma escola do campo. Nesse sentido, a análise centralizou-se em destacar: que elementos, explícitos ou não, existem nos livros, os quais podem ser avaliados como potencializadores de relações com a experiência cultural dos alunos?

O primeiro livro analisado – escolhido pela escola do campo e de certa forma recusado, no seu uso, pela professora, para o trabalho com determinados temas – apenas em alguns poucos momentos estabelece alguma relação com a experiência cultural dos alunos. Quanto ao espaço específico do campo, há carência de referenciais para permitir relações com a prática social.

Observando esse aspecto de distanciamento entre o livro e a cultura dos alunos, faz-se a interlocução com a problematização de Gómez (1998, p.58):

Como conseguir que os conceitos que se elaboram nas teorias das diferentes disciplinas e que servem para uma análise mais rigorosa da realidade se incorporem ao pensamento do aprendiz como poderosos instrumentos e ferramentas de conhecimento e resolução de problemas, e não como meros adornos retóricos que são utilizados para passar nos exames e esquecer depois?

Neste sentido, o livro apresenta lacunas, pois para além da intencionalidade específica de uma disciplina escolar, é fundamental pensar o ser humano possibilitando a problematização da sua condição, a partir de sua dimensão concreta, presente e histórica, conforme anuncia Freire (1987). E nesse sentido, a História se apresenta como uma disciplina relevante para essa construção, considerando-se a ideia de que é entendida como uma ciência que estuda "a experiência humana no tempo" (THOMPSON, 1981) e tem como objetivo a formação da consciência história (RÜSEN, 2007).

Considera-se que o livro 1 apresenta com maior ênfase a história oficial, nacional, e pouca possibilidade de relação com as experiências de outros sujeitos. Deve-se enfatizar que a história mundial necessita estar relacionada com a história local. Isso fica evidenciado na afirmação de Schmidt e Cainelli (2004, p.112): "[...] no atual processo de mundialização, é importante que a construção de identidade tenha marcos de referência relacionais, que devem ser conhecidos e situados, como o local, o nacional, o latino-americano, o ocidental e o mundial".

De forma geral, nas unidades analisadas no livro 1, há pouca utilização de documentos históricos, ainda que Humberg e Neves (2008, p.20) destaquem sua importância no manual do professor: "Os documentos devem ser vistos como elementos que agregam novas informações e muitas vezes permitem perceber como pensavam e viviam as pessoas que os produziram". No entanto, os documentos que elas apresentam não são explorados como tal dentro de procedimentos próprios da História, e também não há propostas que estimulem a busca de outras fontes para confrontar, ampliar, e construir novas narrativas históricas.

Mediante tal análise, faz-se necessário explicitar um fragmento da resenha apresentada no Guia de Livros Didáticos – PNLD (BRASÍLIA, 2009), que parece não ter levado em conta de forma mais particularizada os pontos problemáticos aqui indicados:

A proposta desta obra é trabalhar a História como processo, buscando-se **aprimorar o exercício de reflexão como ponto de partida para a investigação da realidade social**. Para isso, **procura-se identificar as relações sociais de grupos locais**, regionais, nacionais e outros povos. Os temas da **História** são apresentados de forma que o aluno **se veja como sujeito histórico a partir da percepção individual e coletiva**. (p.191, grifo nosso).

Assim, pode-se concluir afirmando que a avaliação apresentada no Guia também não explicita, aos professores que escolheram o livro, as dificuldades que terão em fazer tais relações, uma vez que as condições para isso estão dadas na forma como são apresentadas as narrativas, as fontes e as atividades para os alunos. Há limites também no manual do professor que acompanha o livro.

Portanto, afirma-se que, mesmo não descartando a possibilidade de contribuição deste livro, aos professores ficaria a função de abrir espaço e construir condições para privilegiar a necessária relação da cultura universal com a experiência cultural dos sujeitos do campo, captando fontes entre os alunos, seus familiares e demais sujeitos da localidade a fim de dar significado social aos conteúdos.

Com relação ao segundo livro analisado – "Historiar" – mesmo que os títulos das unidades sejam urbanocêntricos – Convivendo na cidade, Histórias de cidades e Coisas da cidade – ao analisar o conteúdo pode-se verificar que ele permite estabelecer relações com a experiência cultural dos alunos uma vez que propicia o contato com diversas fontes históricas, as quais

[...] facilitam a familiarização do aluno com formas de representação das realidades do passado e do presente, habituando-os a associar o conceito histórico à análise que o origina e fortalecendo sua capacidade de raciocinar baseado em uma situação dada (SCHIMIDT; CAINELLI, 2004, p.94).

Porque o livro propicia esse contato com fontes diversas, mobiliza o trabalho com outras fontes e, por consequência, pode abrir espaço para a experiência cultural dos sujeitos. No entanto, faz-se um alerta sobre a necessidade de interferências do professor, uma vez que a proposta está fundamentalmente construída na análise das cidades, conceito que repetidamente vai marcando os títulos e o desenvolvimento do conteúdo e das atividades.

Nesse sentido, vale ressaltar que a vida no Brasil é marcada por relações com o campo e os livros didáticos precisam ser repensados mediante essa realidade que marca os contextos brasileiros como afirmam, a partir de dados, Souza e Marcoccia (2010, p.6) enfatizando que "grande parcela da população brasileira vivencia relações sociais, culturais e econômicas assentadas no trabalho agrícola, na pesca, nas florestas, nos rios". E também Verde (2004) afirma que 300 municípios, ou 85 % do Estado do Paraná são considerados rurais.

No entanto, como um dos indicadores de análise nesta pesquisa diz respeito à presença de recursos que viabilizam o trabalho com a experiência cultural, deve-se destacar que na unidade analisada do Livro 2 percebeu-se grande presença desses recursos. Assim, entrevistas, documentos iconográficos, solicitação de documentos em estado de arquivo familiar aos alunos foram privilegiados pela autora, potencializando assim na maioria das atividades, mesmo sem referência explícita aos sujeitos do campo, alguma relação com suas experiências.

Tendo em vista a presença desses elementos, o livro 2 diferencia-se do primeiro livro analisado por possuir elementos que permitem o estabelecimento de relações com a prática social dos sujeitos, de forma geral primeiramente, e de forma secundária aos do campo, o que não descarta a importância da existência de uma intencionalidade na ação docente para a efetivação de práticas escolares com significado social, do ponto de vista dos conteúdos de ensino.

O terceiro livro analisado, *Recriando Histórias de Araucária*, é resultado da coleta de documentos guardados em estado de arquivo familiar (ARTIÈRES, 1998) e captação de outras fontes como depoimentos dos diferentes sujeitos que vivem no município de Araucária e, que portanto, contribuem para a construção de sua

História, quais sejam os alunos, pais, professores e comunidade em geral, tanto da área urbana quanto rural.

Portanto, do ponto de vista de sua natureza, esse livro já se revela como um material diferenciado dos demais, que são livros pensados para um programa nacional de distribuição. Nesse sentido, sua análise não se coloca na direção de uma comparação com os anteriores, mas a experiência nele registrada foi analisada para evidenciar, por um lado, a problemática para os livros didáticos que deriva da opção por levar em conta a experiência cultural dos alunos e, por outro, apontar uma possibilidade concreta derivada da proposta de uso de documentos em estado de arquivo familiar.

Considerando-se a característica de captar conteúdos na experiência dos sujeitos que vivem no município, não há como deixar de considerar a experiência cultural dos sujeitos do campo, uma vez que os alunos e professores de escolas do campo contribuíram com diferentes materiais que compõem o livro 3. Sua característica não é sugerir atividades e "didatizar" (Informação verbal)⁶⁰ seu conteúdo de forma simplista, pois que se concentra em permitir que "brotem vidas" do cotidiano, expressas em suas páginas, de forma a articular local-global.

Isso não seria possível se não alicerçado nos fundamentos da Educação Histórica que, segundo Barca (2007) necessita trabalhar com a escala local e global, da forma como apontam os debates sobre a ciência histórica e de acordo com as exigências de desenvolvimento, no respeito por várias identidades.

Acrescenta-se a essa afirmação, a de Schmidt e Cainelli (2004, p.113) destacando que

o trabalho com a história local pode produzir a inserção do aluno na comunidade da qual faz parte, criar sua própria historicidade e identidade. O estudo com a história local ajuda a gerar atitudes investigativas, criadas com base no cotidiano do aluno, além de ajudá-lo a refletir acerca do sentido da realidade social.

⁶⁰ A didatização é concebida não como uma operação de ordenação e sequenciação lógica de temas e assuntos para sua exposição aos alunos, que segue passos rígidos. Ela é entendida como uma ação que busca articular os elementos necessários ao ensinar e aprender, o que inclui a dinâmica de trabalho com os conteúdos de forma "espiralada", com ênfase nas relações e com vistas ao objetivo de compartilhar e construir significados. Esse conceito foi trabalhado oralmente em aulas do Seminário de Pesquisa ministrado por Garcia (2008, informação verbal).

Com base nessas contribuições teóricas, a análise de conteúdo a partir da presença de elementos explicitamente referidos, ou não, mas que potencializam estimular a relação com a experiência cultural dos sujeitos pode-se afirmar que, pela sua natureza diferenciada, o livro 3 é o que melhor cumpre esta função. Evidencia que todos – alunos, professores e comunidade em geral – são sujeitos da história, na perspectiva que toma como categoria organizadora central a experiência dos sujeitos no tempo.

Portanto, confirma-se como um referencial para trabalhar a história local, mas, além disso possibilita a apreensão da importância dos conhecimentos prévios dos alunos; a utilização de fontes históricas para "reconstrução do passado" como condição para analisar as permanências e mudanças; a utilização das narrativas para captar a compreensão histórica dos alunos e demais sujeitos; a possibilidade e o sentido de seleção de documentos guardados em estado de arquivo familiar. Finalmente, evidencia a importância de apoiar o ensino da História na experiência, no passado e no presente, das pessoas comuns que fazem história.

As análises realizadas nos três livros – que circulam no espaço da escola do campo onde se realizou a pesquisa – aponta para as dificuldades que os professores podem encontrar, e que certamente encontram, para estabelecer relações entre os assuntos e temas tratados pelos autores e a experiência das pessoas em dada localidade. Em particular, verificou-se que para os professores que atuam em escolas do campo essa dificuldade poderá ser ampliada, uma vez que apenas no terceiro livro a experiência cultural e a vida no campo aparecem evidenciadas.

Assim, a compreensão dos professores e sua capacidade de encontrar pontos de relação se transforma no elemento imprescindível para estabelecer as pontes entre os conteúdos dos livros e os conteúdos das experiências culturais dos alunos. Constatada essa problemática, optou-se por ouvir a professora da escola do campo em que se situou a pesquisa, para considerar seus pontos de vista sobre a questão.

4.3 O PONTO DE VISTA DA PROFESSORA

Para buscar resposta quanto às possibilidades de trabalho com a experiência cultural dos alunos a partir dos referenciais apresentados nos livros didáticos, definiu-se

a necessidade de realização de entrevista com uma professora do 4.º ano da escola do campo da localidade de Capinzal no município de Araucária.

O roteiro de entrevista, organizado de forma semiestruturada, norteou a conversa em torno do objetivo central da investigação, privilegiando compreender o ponto de vista da professora quanto à relação do conteúdo escolar contido nos livros didáticos que ela utiliza e a experiência cultural dos alunos do campo. O conteúdo das entrevistas apresentado a seguir centralizará os elementos que evidenciam o que a professora valoriza em cada livro e como ela mostrou sua forma de trazer a experiência dos alunos, seja pelos temas/assuntos, pelas fontes ou pelas atividades feitas.

Ao iniciar a entrevista com a professora (Apêndice B), foi solicitado que contasse sobre sua vida profissional, em especial a experiência anterior de trabalho em escolas do campo: onde, quanto tempo, com que séries. Ela possui formação em magistério e Pedagogia e está cursando mestrado em educação na Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Trabalha no magistério há 10 anos e já trabalhou com diferentes séries. Já atuou também como pedagoga. Trabalhou apenas alguns meses em escolas localizadas nas regiões rurais – tanto em São José dos Pinhais quanto em Araucária – e destaca que em São José não se propunha o trabalho com a história do município, como acontece em Araucária. Essa é a grande dificuldade: a professora destaca a falta de materiais para referenciar-se como também o fato de não ser daqui e, portanto, desconhecer a realidade local.

Quanto aos conteúdos de ensino da escola do campo, a professora relata que não acha que devam ser diferentes, mas "adaptados" à realidade. Sua posição sobre essas diferenças expressa-se, em alguma medida, em sua forma de buscar captar a experiência dos alunos, destacando que "aqui no campo as coisas são muito diferentes da cidade, o ritmo de trabalho das pessoas, a cultura, a cabeça das pessoas, a visão de mundo é muito diferente". Portanto, ouvir e observar são estratégias que privilegia demonstrando que valoriza a experiência dos sujeitos do campo, como evidenciado a seguir:

Édina: *Então, no que você se baseia, quando vai fazer o planejamento das aulas para os alunos da escola do campo? O que você toma como referência?*

Professora: *Bem, na realidade, quando a gente começa a trabalhar em um lugar a gente observa o que tem em torno da escola, conversa com os alunos, ouve as histórias que eles contam. Aí você vai captando alguns elementos para que você possa planejar em cima da realidade*

deles. Então, são as histórias que eles me contam, que eu vejo... até a agricultura aqui, a gente vê que tem bastante cultivo, na terra e tudo, então é isso, nesses elementos que eu observo que eles me trazem. (Informação verbal)

Quanto ao trabalho com os livros didáticos, a professora explica que não utiliza o livro da escolhido pela escola no PNLD (Livro 1), pois prioriza as Diretrizes Curriculares Municipais e essas tratam da relação urbano e rural, conteúdo que esse livro não contempla. Além do mais "ele traz a história do passado, dos africanos, dos primeiros habitantes". A partir dessa afirmação, pode-se inferir sobre as dificuldades da professora aproximar essas histórias apresentadas com a história da localidade, o que a faz procurar outras alternativas de trabalho.

Quanto ao Livro 2, que existe na escola por ter sido escolhido no triênio anterior, foi a opção que a professora fez para o trabalho com o conteúdo o cotidiano no campo e na cidade, apoiando-se na opinião de suas colegas da escola do campo. Essa opção converge com a prioridade que a professora estabelece captando as experiências de seus alunos, como fica evidenciado neste trecho da entrevista no qual ela explica como faz os alunos trazerem sua realidade para as aulas:

Édina: *Você acha que é uma boa estratégia essa questão da pesquisa, de pedir uma entrevista...*

Professora: *Eu acredito que sim, sempre que eu posso, sempre que o conteúdo permite, eu peço que eles façam entrevistas, para que eles vejam não só na teoria, como na prática também, para que eles confirmem aquilo que eles estão vendo. Até pra gente comparar, conversar, eu acho importante esse trabalho. Até as vezes eles falam "nossa professora, mas, mais uma entrevista? Chega!" [risos]. (Informação verbal)*

Importa destacar, para além de questões específicas que poderiam ser analisadas do ponto de vista metodológico quanto ao significado dos depoimentos no trabalho realizado, o fato de que a professora selecionou nas páginas do Livro 2, aquelas que tratam do lazer em outra época, com o objetivo de estabelecer uma relação com as fontes trazidas pelos alunos, pelas atividades de captação do que os próprios pais e avós dizem. Essa opção revela sua decisão de focar a experiência cultural dos sujeitos do campo, como ela revelou em afirmações como esta:

Édina: [...] Você acha que com aquele livro que você está usando, esse livro, [...] eu queria que você me mostrasse a possibilidade, se existe essa possibilidade de relacionar o conteúdo geral com a experiência cultural dos alunos, a experiência de vida deles, daqui.

Professora: Bom, é como eu já te falei, aqui a gente trabalha com o cotidiano, eles tomaram esse conteúdo pra eles, eles fizeram entrevistas com pessoas que eles conheciam, com os pais, e quem trabalhava no campo e na cidade, e aqui esse texto traz sobre as formas de lazer, eu perguntei pra eles "E os pais de vocês? E os avós?", e eles contam como é o lazer deles, " Perguntem pros pais em casa, como que era, o que eles faziam...", até eles falam, quando a gente trabalhou esse texto teve um aluno que falou assim: "Ó professora, meu pai disse que antigamente dava pra andar até tarde na rua, mas hoje em dia já não dá mais...", então a gente, com o texto, que traz um pouco sobre, que contempla, de um lado o conteúdo, não totalmente porque não é o lazer no município, é de uma forma geral do século XX, de antigamente, mas, **a partir desse texto, a gente tenta puxar pra essa realidade, a realidade de agora, dos alunos, que moram aqui no município** [risos]. (Informação verbal, grifo nosso)

Essa relação que a professora faz a partir do Livro 2 com a experiência cultural dos sujeitos, demonstra como se apropria do conhecimento contido no livro e o modifica para produzir uma "proximidade com seus alunos". Demonstra também que busca nas diferentes fontes essa relação com o conteúdo escolar, explorando entrevistas para ensinar a partir da História da Localidade, especificidade das diretrizes para a série em que atua. Anuncia que percebe a importância de trabalhar a temporalidade, as permanências e mudanças nos diferentes tempos, o que explora a partir dos depoimentos dos pais e dos avós.

O livro é utilizado em parte, apenas quando ela necessita um material específico como referencial, e assim ela seleciona o que interessa, considerando-se o seu planejamento de ensino e sua intencionalidade de fazer comparações. A entrevista permite afirmar que a professora transcende o que está posto no livro didático, preocupando-se em dar significado social a esses conteúdos a partir do momento em que solicita as memórias dos pais e avós.

Essa abordagem converge com a contribuição teórica de Forquin (1993) que ressalta a importância de privilegiar aspectos mais universais dos conteúdos escolares, sem abrir mão da identidade e história pessoal dos indivíduos, o que permite, segundo se entende, recuperar elementos da cultura que, pelos efeitos seletivos da tradição, acabam por ser excluídos dos programas e livros escolares.

É plausível, a partir desse contexto, destacar que a professora, na busca de legitimar a experiência cultural dos sujeitos do campo vai além do que está contido nas páginas do Livro 2 sobre a rotina da cidade:

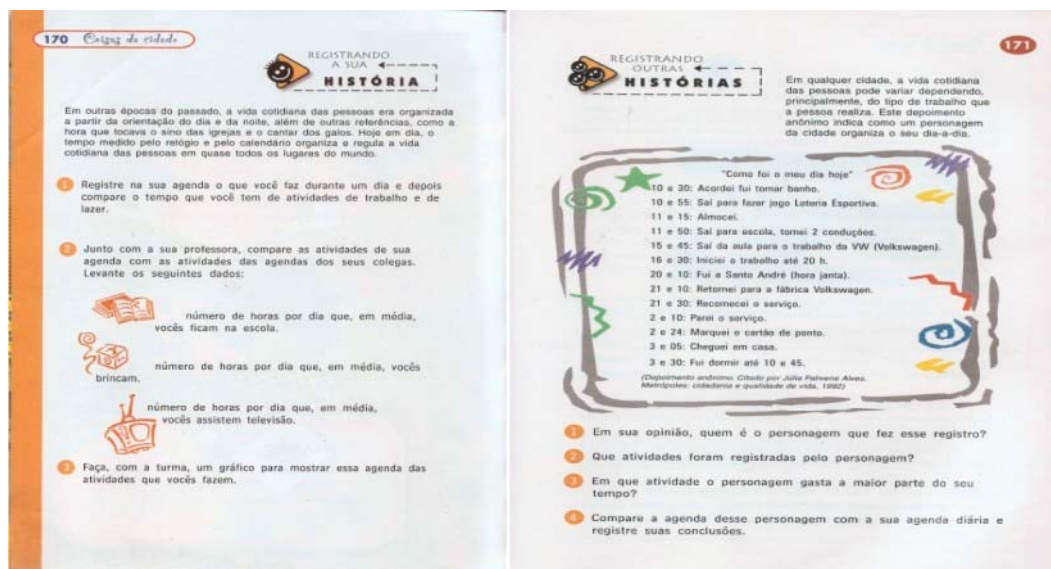


FIGURA 14 - ATIVIDADES DO LIVRO 2 SOBRE A ROTINA DA CIDADE
FONTE: Schmidt (2007)

A partir desse conteúdo, a professora propõe uma comparação com o cotidiano do campo, utilizando-se de uma estratégia criada por ela:

Édina: *É verdade, esse trabalho, pra chegar nessa estratégia, do cartaz, você leu algum livro, ou você mesmo criou as atividades, a estratégia?*

Professora: *Na verdade foi uma coisa que eu mesmo criei, porque só a entrevista pra eles que ainda são crianças eu acho que ficaria um pouco vago, e como eles gostam de desenhar, de contar o que eles fizeram, representar, então eu pensei, elaborar essa atividade de fazer uma história em quadrinhos, que além de trabalhar o conteúdo de história, é um conteúdo também de português, história em quadrinhos, foi uma estratégia que eu criei... (Informação verbal)*

Essa opção feita tem o objetivo de ajustar o trabalho à necessidade de articulação das diferentes disciplinas escolares, em especial a língua portuguesa, que é uma das preocupações centrais das professoras das séries iniciais, conforme evidenciado por Talamini (2009) ao estudar o uso dos livros didáticos por professoras nesse nível de ensino. Por serem, em geral, professoras generalistas, as atividades destinadas ao ensino de um determinado conteúdo específico são, de certa forma, aproveitadas para o desenvolvimento de conceitos ou habilidades relativas a outras

disciplinas também. Essa é uma característica encontrada em diferentes investigações realizadas nas séries iniciais.

Por outro lado, a professora manifesta sua preocupação com características dos alunos nessa fase da escolarização, em especial quanto ao fato de que gostam de desenhar, atividade que ela estimula e as crianças realizam expressando elementos da prática social dos sujeitos do campo, como se pode visualizar na atividade que segue:

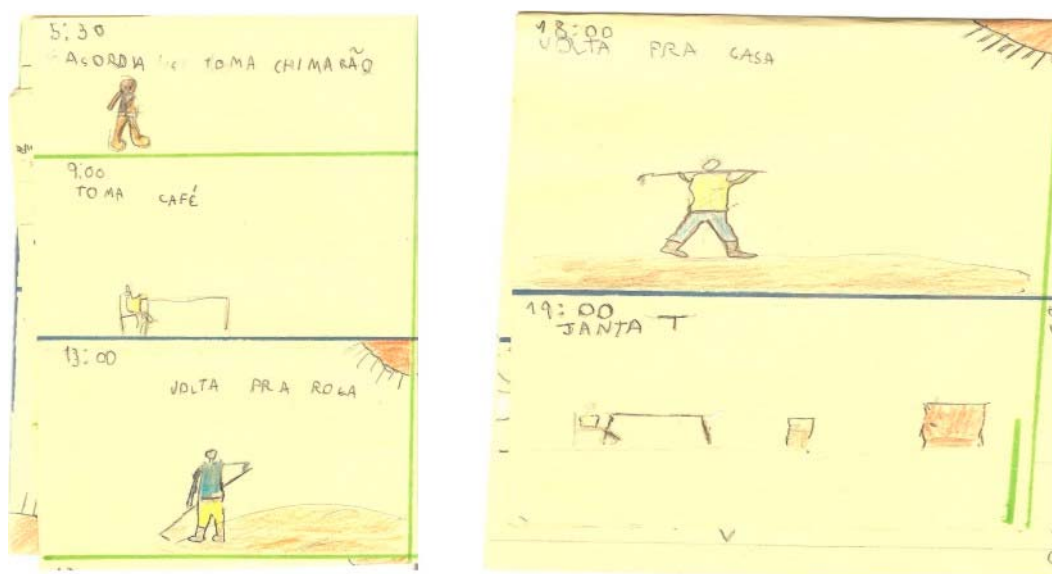


FIGURA 15 - ATIVIDADE DESENVOLVIDA PELOS ALUNOS E APRESENTADA DURANTE A ENTREVISTA (24/08/10)

FONTE: Aluno da escola Capinzal (2010)

Percebe-se a ênfase que a professora deu à prática social dos sujeitos do campo, o que deve ser compreendido na relação com sua afirmação de que o livro mais utilizado é o *Recriando Histórias* (livro 3), justificando assim sua importância:

Édina: O Livro *Recriando...* eu queria também que você me falasse um pouquinho dele.

Professora: É, o *Recriando* a gente usa bastante porque ele traz bastante ilustrações, sobre como era antigamente, porque, todo município no início, é mais campo, então ele traz bastante ilustrações, aí a gente lê **algumas histórias das pessoas que moram aqui, o que elas contam, vemos as figuras, e como era, compara. Aí eu pergunto "Ah e agora [atualmente]? Como que é? Até, quando a gente trabalhou um pouco sobre a questão dos poloneses, a questão da imigração, aí a gente viu essa foto aqui da página 29, que tem uma casa, que é uma casa típica da imigração, aí perguntei se eles já viram, aí eles contaram que no parque, no Parque Cachoeira tem...** (Informação verbal, grifo nosso)

A professora demonstra compreender a sistemática usada para a construção do livro, especialmente quanto à forma como relaciona as histórias dos sujeitos da localidade e a história na escala nacional e mundial. Ressalta a organização do trabalho pedagógico realizado:

Professora: [...] a gente viu a história desse menino aqui também, que contou a história do bisavô dele, que ele veio de navio pro Brasil, e tudo mais, então a gente lê também, comenta sempre, **esse texto aqui traz, é um texto mais formal que o historiador conta. Isso é bem importante também!** Então a gente sempre faz esse trabalho, vê as figuras, comenta, lê os textos, as histórias das pessoas, mas esse é realmente o livro que eu mais uso, que até agora eu mais usei pra trabalhar, porque ele é específico, é o que nenhum outro livro traz. (Informação verbal, grifo nosso)

Finalmente, constata-se a importância que a professora dá as narrativas dos sujeitos, mas também ao estabelecimento de relação com a versão apresentada pelo historiador, evidenciando-se que a preocupação com a experiência local não se contrapõe ao trabalho com outras experiências. Pelo contrário, a preocupação com a multiperspectividade é uma característica que o ensino de História deve enfatizar pois, segundo Barca (2007), a diversidade de perspectivas, sujeitas à luz da evidência, é salutar em História: não abala os seus alicerces, ao contrário, refina e aprofunda o conhecimento e a consciência histórica.

4.4 EM CONCLUSÃO

A articulação entre elementos da análise da pesquisadora e da professora permite concluir evidenciando possibilidades e limites que os livros abrem para a experiência dos alunos, com destaque à ideia de "captação dos conteúdos na experiência cultural", que se dá de formas diferenciadas em cada disciplina e que, na História, mostrou-se possível pela coleta de documentos em estado de arquivo familiar, para a produção das aulas e dos materiais de ensino.

Um elemento fundamental que a entrevista propiciou foi à constatação de que a professora recupera experiências a partir da memória dos pais, avós e outras pessoas da comunidade, pedindo aos alunos que tragam informações para o

desenvolvimento de temáticas em estudo – como a origem das famílias, trabalho, lazer, seja de forma menos estruturada por meio de conversas, seja por meio de atividades mais estruturadas como entrevistas feitas pelos alunos.

Com isso, traz à tona certos elementos que se integram à cultura universal, ainda que não estejam documentados como parte dela nos livros didáticos em geral, mas que se tornam um material interessante e estimulador do trabalho nas aulas e, mais do que isso, passam a ser valorizados para que não sejam elementos daquela herança "rejeitada nas trevas do esquecimento definitivo", como destacado por Forquin (1993, p.34).

Portanto, destaca-se que os livros de História poderiam valorizar, entre outras, as atividades relativas à coleta de depoimentos como forma de ampliar as possibilidades de relação entre conteúdos universais da cultura humana e a experiência cultural dos sujeitos. Como ficou evidenciado, às vezes a professora deseja estabelecer relações, mas não sabe como fazê-las. Assim, se os livros destinados aos alunos abrissem essas possibilidades, poderiam dar aos professores alguns elementos que o instrumentalizassem nesse aspecto específico.

Destacou-se aqui a relevância de incluir esses elementos no livro dos alunos uma vez que, no caso particular estudado, ficou evidenciado que, embora no manual do Livro 2 houvesse um conjunto significativo de orientações detalhadas para fazer articulações entre a cidade e o campo, a professora não utilizou essas orientações. Estudos sobre relações entre os professores e as orientações contidas nos manuais ainda são incipientes, dificultando explicações científicas sobre o tema. Segundo Garcia (2011, p.365):

Professores de Física e de História que atuam no Ensino Fundamental e Médio dizem que lêem as orientações metodológicas, que elas são importantes e que contribuem para ampliar sua compreensão sobre conteúdos e métodos de ensino. Muitos deles afirmam que as orientações são capazes de melhorar a qualidade das aulas, inclusive contribuindo para a preparação de atividades que serão realizadas na sala de aula.

A autora destaca que os professores afirmam que "as orientações ajudam não só quem não é especialista na disciplina, mas também os especialistas". Nos estudos realizados pela pesquisadora, professores generalistas que ensinam História nas séries iniciais, como a professora participante desta pesquisa, "identificaram a importância dessas orientações". E também professores licenciados em História e

Física "disseram que elas contribuem não apenas para as aulas como também para resolver dificuldades que eles encontram no uso do livro".

Entretanto, deve-se destacar que entre os professores de Física participantes dos estudos relatados por Garcia (2011, p.365), "os que possuem maior nível de formação mostraram-se mais interessados nas orientações metodológicas, valorizando algumas sugestões disponibilizadas pelos autores e problematizando outras por considerarem inadequadas aos seus alunos". Esses mesmos professores fizeram "críticas a determinadas concepções epistemológicas ou metodológicas".

Trata-se, portanto, de uma temática complexa e ainda pouco estudada, o que exige cuidados na interpretação dos resultados encontrados quanto a esse ponto. Apesar de evidenciado pela professora que ela não consulta as orientações feitas pelos autores, não se pode neste momento avançar em explicações científicas sobre os motivos que a levam a não examinar o material complementar do Livro 2, que é destinado aos professores. Contudo, relembra-se que ela recorre a este livro apenas em algumas situações nas quais, em busca de algo para ampliar seu trabalho, ela utiliza outros materiais disponíveis na escola.

A possibilidade de captar conteúdos na experiência cultural dos sujeitos e, assim, dar significado social ao que é ensinado e aprendido, foi expressa pela professora a partir da utilização das entrevistas, sem dúvida uma estratégia fundamental para o trabalho com a experiência cultural. Os depoimentos e narrativas construídas a partir das entrevistas contidas no Livro 3 dialogam e se aproximam da experiência de seus alunos, e a professora utiliza o livro com maior frequência por causa disso.

No entanto, ela não evidenciou ter apreendido que, para além das memórias – que ela já incorpora no ensino – existem fontes documentais disponíveis nas casas das famílias de seus alunos, os chamados "documentos guardados em estado de arquivo familiar" – que ela também poderia coletar, em um processo semelhante ao que foi realizado na produção do Livro 3. Esses documentos são um caminho importante para dar significado social aos conteúdos de ensino.

O contato com o Livro 3 auxiliou a professora a constatar "uma história que acontece no cotidiano, no dia a dia, é algo que é palpável" (Entrevista 24/08/2010), mas não eliminou as dificuldades que somente uma formação mais apurada resolveria, construindo a concepção do que o trabalho tem uma especificidade da área do conhecimento – a História e seu objeto – entendida aqui na perspectiva de Thompson (1981) como o estudo da experiência humana no tempo. Esse é um

problema da formação inicial realizada no curso de Pedagogia, que não cria condições suficientes para a atuação qualificada nas séries iniciais, assumindo o ensino de todos os conteúdos e, portanto, com domínio dos elementos que constituem suas especificidades enquanto disciplinas escolares.

Além da formação inicial, deve-se destacar que há uma formação continuada focalizada na "educação bancária", especialmente na forma de palestras e cursos que inviabilizam o crescimento real que poderia acontecer em uma formação centrada na exposição de experiências de investigação em ensino mediadas pela teoria.⁶¹ É a partir dessa metodologia que foi estruturada a formação continuada em História para os participantes do projeto Recriando Histórias, ressaltando-se que a professora, neste caso analisado, não participou dessa atividade formativa.

Ainda que haja muitos aspectos positivos nesse livro para o trabalho com a história local no 4.º ano, há limites, porque apesar de evidenciar que as pessoas comuns fazem História, ele foi insuficiente para a professora, pelo seu uso, compreender tudo o que se relaciona a ele, em especial a importância dos documentos guardados em estado de arquivo familiar (ARTIÈRES, 1998) como fotografias, certidões de nascimento, casamento, cartas recebidas, cartões postais, diários, cadernos de confidências, carteiras de trabalho, cadernos de receitas, bem como objetos que não foram descartados, pela sua importância e sentido ou valor afetivo.

É fundamental, problematizar como o professor pode utilizar tais documentos favorecendo a relação com a experiência cultural dos sujeitos e, neste caso, dos sujeitos do campo. Germinari (2001) destaca que para ensinar história a partir da experiência de vida do aluno, é necessária uma perspectiva teórico-metodológica que trate da vida das pessoas, que inclua a vida nas aulas. Para tanto, há que dar visibilidade, por exemplo, as festas familiares, coletivas, as memórias e lembranças dos sujeitos de todos os segmentos sociais. "É preciso dar voz às histórias das mulheres, das crianças pobres, trabalhadores, enfim, fazer falar sujeitos que sempre estiveram excluídos dos conteúdos ensinados". (p.7).

Nesse sentido, o Livro 3, apesar de ser construído para o ensino da História da Localidade e de incluir experiências de sujeitos que vivem no campo, também

⁶¹ Como exemplo dessa metodologia para formação continuada referencia-se o trabalho desenvolvido pelas professoras Maria Auxiliadora Schmidt e Tânia Braga Garcia em suas atividades de extensão e pesquisa na UFPR.

apresentou limites no sentido de possibilitar novas formas de relação com os conhecimentos históricos, enfatizando a relação com a prática social dos sujeitos do campo. A ideia de "recriar a História" presente no título do livro, se estendeu apenas em parte às estratégias usadas pela professora, entre as quais predominou o trabalho de leitura das narrativas contidas nos livros e com os documentos que foram coletados na ocasião da produção do livro (em 2007).

A entrevista permitiu afirmar que a professora consegue ir ao encontro da experiência do sujeito do campo, procurando no livro coisas que a ajudem a fazer isso. Do ponto de vista da História, a professora vai à experiência dos alunos, mas revela suas dificuldades em trabalhar essa experiência do ponto de vista da temporalidade, especificidade da disciplina em questão, o que remete aos problemas da formação inicial e continuada do professor generalista, que necessitam ser superados.

Apesar de tais dificuldades, evidencia-se no caso estudado a perspectiva da Educação do Campo porque a professora busca a experiência dos alunos a partir da constatação de que a diversidade de fontes encontradas no Livro 3 contribui para aproximar os conteúdos de ensino da história dos alunos e de seus grupos familiares. Somam-se a esse material as contribuições do Livro 2 que, ainda que não seja o livro escolhido para uso em 2010, é um manual didático nacional que está disponível na escola, como o Livro 1 mas que, diferentemente deste e por seus fundamentos teóricos e metodológicos abre espaço para o trabalho com a experiência cultural. Assim, a professora o utiliza e demonstrou que ao referenciar-se nele, cria novas estratégias de ensino relacionadas à experiência cultural dos alunos.

A docente não encontra formas de trabalhar com o livro do PNLD (2010) e esse, dos três analisados, é o livro que menos abre espaço para relacionar os conteúdos de ensino com a prática social dos sujeitos do campo, o que evidencia a complexidade das discussões sobre os livros produzidos em âmbito nacional, destinados a escolas e salas de aula que existem, de forma concreta, em diferentes contextos.

Como apontado por Garcia (2009), são diversas as estratégias por meio do qual os livros didáticos tem procurado atender as exigências dos avaliadores do PNLD quanto ao "atendimento à diversidade" de situações históricas, geográficas, culturais sociais e econômicas, entre outras, que são em geral associadas à ideia de realidade dos alunos ou de contexto local. Segundo a autora, apesar dos esforços,

[...] nem sempre os resultados são positivos uma vez que há limites nas possibilidades de inclusão de elementos que contemplem as especificidades locais que, no caso brasileiro, dizem respeito a um grande e complexo conjunto, impossível de ser abrangido em uma coleção de livros, ainda que autores e editores estejam atentos aos critérios estabelecidos. (p.9).

Ainda, como destaca a autora, apesar da eliminação de preconceitos e estereótipos ter avançado, algumas dificuldades e problemas não foram superados, como se procurou evidenciar na análise do Livro 1. Em obras avaliadas em 2009,

o Guia aos professores chamou a atenção para um problema ainda encontrado em muitos livros, nos quais os autores referem-se genericamente aos escravos e aos índios, como se fossem um grupo homogêneo, desconhecendo ou desconsiderando as especificidades existentes. Neste caso, o Guia recomenda que os professores tenham cuidado. (GARCIA, 2009, p.9).

Portanto, pode-se concluir que apesar dos processos avaliativos do Programa Nacional, continuam chegando as escolas livros que se aproximam em menor ou maior grau dos contextos em que vivem os alunos – e entre eles, os alunos que vivem no campo. Segundo Garcia (2009, p.9), é preciso, então, "relativizar os resultados já obtidos [pelos processos de avaliação] e chamar a atenção para a importância das escolas e especialmente dos professores na avaliação crítica do material em uso nas suas aulas".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os debates sobre a especificidade do trabalho pedagógico nas escolas do campo originaram a pesquisa relatada nesta dissertação. Na trajetória profissional da pesquisadora, como professora, como pedagoga e como coordenadora da Educação do Campo na Secretaria Municipal de Educação de Araucária, a preocupação com o significado social dos conteúdos foi se configurando como temática a ser melhor compreendida.

A participação em grupos de estudo e investigação contribuiu para que a temática ampla ganhasse contornos mais específicos, que permitiram a focalização da pesquisa sobre os manuais didáticos escolhidos e utilizados em uma escola do campo, para investigar se e como eles podem contribuir para que os professores construam relações com a experiência cultural dos alunos que vivem no campo, especialmente tomando a cultura como fonte para o desenvolvimento dos conteúdos de História.

O "desafio didático", como denominado por Gómez (1998), de contextualizar as tarefas de aprendizagem dentro da cultura da comunidade reafirma a compreensão de que "o problema que se coloca para a educação não é prescindir da cultura, mas sim provocar que o aluno participe de forma ativa e crítica na reelaboração pessoal e grupal da cultura de sua comunidade" (p.56). A produção das aulas como espaço para essa reconstrução da cultura pelos alunos torna-se, portanto, o desafio principal para a escola e para os professores.

A intenção de compreender as possibilidades e limites dessa produção conduziu a pesquisadora para o estudo em um caso específico, em uma escola do campo do Município de Araucária, que se manteve como uma escola isolada após os processos de nucleação ocorridos no Município. Nessa escola, a escolha recaiu sobre o quarto ano do ensino fundamental, que tem como orientação curricular o estudo da História da Localidade.

Considerou-se, ainda, como elemento fundamental para a compreensão da produção das aulas, a presença universalizada de livros didáticos no interior das escolas públicas, como consequência do Programa Nacional de Livros Didáticos (PNLD) e do Programa Nacional de Livros Didáticos para o Ensino Médio (PNLEM). De diferentes formas, os livros são utilizados pelos professores tanto para preparar

as aulas, como para o desenvolvimento do ensino, em sala de aula, utilizando-os com os alunos. Portanto o livro – elemento da cultura escolar – insere-se na cultura da escola como um dos elementos que contribuem para a organização do ensino e da aprendizagem.

A partir desses referenciais, a pesquisa possibilitou verificar que, apesar da existência de dificuldades que impõem limite à ação docente, a professora, em sua organização cotidiana do ensino, evidenciou formas pelas quais consegue captar a experiência cultural dos alunos e relacioná-la aos conteúdos escolares, algumas vezes com apoio nos livros didáticos utilizados, outras vezes a partir das estratégias que ela mesma cria.

Para Freire (2000, p.112), "basta ser homem para ser capaz de captar os dados da realidade". Evidenciou-se, no caso analisado, que a professora vai à experiência dos alunos para ressignificar os conteúdos escolares, estabelecendo ligações com a prática social sem que isso represente algum tipo de esvaziamento de conteúdos. Com isso, a professora abre um espaço de diálogo que traz para os alunos uma possibilidade de, diminuir "o abismo entre sua experiência existencial e o conteúdo que lhe oferecem para sua aprendizagem [...]." (p.112).

A pesquisa apontou para a importância do livro didático no processo de organização do ensino. Neste caso particular, três livros foram examinados, por serem os materiais que, de diferentes formas, estão disponibilizados para que a professora e os alunos trabalhem com os conteúdos de ensino. As relações estabelecidas com esses materiais são distintas: o Livro 1 foi escolhido pela escola, a professora que trabalhava com a turma até o 2º bimestre já utilizou no início do ano, mas a segunda professora que foi entrevistada não o utilizou mais por que, olhando os conteúdos a trabalhar, constatou que ele não contribuiria nesse trabalho; o Livro 2 existe na escola por que foi escolhido no PNLD anterior e as professoras indicaram o seu uso para os temas em foco; o livro 3 é específico sobre a localidade e tem características específicas que o aproximam mais dos conteúdos que a professora deve ensinar.

A análise de conteúdo realizada nos três livros apontou alguns elementos relevantes para compreender seus limites e possibilidades de contribuir para a construção de relações com a experiência cultural dos alunos, dando maior significado social aos conhecimentos ensinados e aprendidos na escola.

De forma geral, no Livro 1 verificou-se a predominância de estratégias metodológicas que não possibilitam a relação dos conteúdos com a experiência cultural

dos sujeitos. Isso sinaliza para a existência de problemas nas políticas públicas de avaliação e distribuição dos livros, e aponta a necessidade de que as ações sejam revistas para que os recursos públicos não sejam desperdiçados. A resenha apresentada no Guia sobre a coleção em que está inserido este livro diz que "os conteúdos são introduzidos por meio de situações-problema, que possibilitam ao estudante refletir sobre suas experiências de convívio social e reconhecer elementos que contribuam para a sua identidade social." (PNLD, 2010, p.191). Não foi esse o resultado obtido pela pesquisadora ao analisar a obra, como também não é essa a avaliação da professora sobre o referido livro.

Por outro lado, o Livro 2, indicado pelas professoras, privilegia a cultura urbanocêntrica, com poucas referências explícitas às questões específicas dos sujeitos do campo, o que exige a busca de outras alternativas, pela professora, para possibilitar o estabelecimento de relações entre o conteúdo em pauta e a vida dos alunos. Defende-se, nesta dissertação, a posição de que há uma especificidade do trabalho da escola do campo, que deve estar comprometida com a denúncia da invisibilidade e desvalorização dos sujeitos que vivem no campo, valorizando os modos de vida desses sujeitos.

Nesse sentido, a proposta apresentada no Livro 3 é estimuladora de novas formas de relação entre a experiência dos sujeitos e os temas que compõem os conteúdos a serem ensinados. Ao utilizar os documentos guardados pelas famílias como ponto de partida para a organização do ensino, ao "captar os conteúdos na cultura local" (SCHMIDT; GARCIA, 2005), abre-se a possibilidade de dar aos conteúdos um novo significado, que corresponderia ao que usualmente se chama de "significado social".

O fato de encontrar no livro referências explícitas à experiência da comunidade escolar que frequenta a escola do campo na localidade de Capinzal é entendido pela professora como relevante para que o ensino aconteça de forma mais adequada. Essa compreensão foi expressa na entrevista:

Professora: *A gente usa bastante porque ele traz bastante ilustrações, sobre como era antigamente, porque, todo município no início, é mais campo, então ele traz bastante ilustrações, aí a gente lê algumas histórias das pessoas que moram aqui, o que elas contam, vemos as figuras, como era, compara. Aí eu pergunto: Ah, e agora... atualmente? Como que é? (Informação verbal)*

Neste caso, o próprio livro apresenta elementos explícitos que contribuem para que os alunos se sintam sujeitos da história, pela constatação de que os sujeitos de sua comunidade também estão presentes naquela História estudada. Porém, no caso dos outros materiais, produzidos por editoras e para distribuição nacional, a situação não é a mesma.

Nesse sentido, as análises realizadas apontaram para possibilidades que os livros têm de contribuir para a construção de relações com a prática social quando as situações apresentadas permitem alguma aproximação com a vida dos alunos ou, ainda, quando as atividades propostas pelos autores remetem a atividades de estudo do meio ou realização de entrevistas, estratégias didáticas que estimulam a relação dos conteúdos em estudo com elementos da cultura local.

A partir de algumas situações presentes nos livros, a professora cria novas estratégias de ensino que transcendem as do livro didático, com a preocupação de estabelecer relações com a experiência cultural dos alunos. Podem-se sinalizar as ações da professora como um indicativo da presença da perspectiva da Educação do Campo no município de Araucária, no sentido apontado por Souza (2010), de que o sujeito do campo precisa ser reconhecido a partir de seu próprio modo de vida, dando visibilidade a sua cultura e suas relações com a terra. Isso foi evidenciado na organização do ensino pela professora.

Em particular, pode-se constatar que a opção pelos documentos em estado de arquivo familiar aponta uma alternativa relevante no caso específico do ensino de História. Ao viabilizar o currículo em sala de aula, há que selecionar os conteúdos tendo em vista que a seleção trazida por meio de materiais como o livro didático privilegiam situações que tratam de segmentos da sociedade que são considerados mais importantes ou que devem merecer destaque. Faz-se necessário deixar claro que, conforme Artières (1998, p.28) "[...] arquivar a própria vida não é privilégio de homens ilustres (de escritores ou de governantes). Todo indivíduo, em algum momento da sua existência, por uma razão qualquer, se entrega a esse exercício".

Apesar da contribuição que essa forma de captar conteúdos na localidade pode dar ao ensino de História, é necessário salientar que tal abordagem sustentada na produção do livro 3 e que garantiu a presença das experiências dos sujeitos que vivem em Araucária, incluindo os sujeitos que vivem no campo, os limites foram identificados. A proposta não foi incorporada de forma efetiva pela professora na

proposição de atividades de coleta com seus alunos, evidenciando limites na apropriação de pressupostos que estão presentes na produção de materiais destinados ao ensino.

No momento da finalização desta dissertação foi tornado público o Decreto n.º 7.352, de 4 de novembro de 2010 e o Parecer CEE/CEB n.º 1011/10 que determinaram questões relacionadas às evidências das análises deste estudo. Assim destaca-se o parágrafo 4.º do artigo primeiro:

A educação do campo concretizar-se-á mediante a oferta de **formação inicial e continuada de profissionais da educação**, a garantia de condições de infraestrutura e transporte escolar, bem como **materiais e livros didáticos**, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto adequados ao projeto político pedagógico e **em conformidade com a realidade local** e a diversidade das populações do campo. (BRASÍLIA, 2010, grifo nosso).

Ainda com referência à produção de materiais didáticos e a formação continuada que atendam as especificidades da Escola do campo destacam-se no Parecer n.º 1011/10 que trata do processo de definição da identidade das Escolas do Campo no Estado do Paraná a seguinte definição:

A Comunidade Escolar, por meio da gestão da escola, poderá propor à SEED e às Secretarias Municipais de Educação, a análise dos trabalhos locais de pesquisa educacional que visem à produção de material didático próprio e adequado à realidade do Campo em atendimento às diretrizes e legislações vigentes. (PARANÁ, 2010).

As análises evidenciadas nessa dissertação quanto ao livro didático apontam justamente para os limites que esse material traz para relacionar os conteúdos e a experiência cultural dos sujeitos do campo, exceção feita ao Livro 3 que foi produzido com a colaboração de professores e alunos do Município, incluindo-se os das escolas do campo. Essa possibilidade de construção conjunta de materiais de ensino mostra-se, portanto, fértil e adequada para atender às especificidades apontadas pelo legislador.

Essas constatações vem ao encontro das normas e princípios emanados por esse parecer, no que se refere aos processos de formação profissional:

A Secretaria de Estado da Educação e Secretarias Municipais de Educação devem desenvolver políticas de formação continuada aos profissionais da educação, de forma a garantir seu aperfeiçoamento voltado às especificidades da cultura do campo. (PARANÁ, 2010).

Essa política de formação deve potencializar as condições para que o professor generalista produza boas aulas, uma vez que são reconhecidos os diversos problemas que os professores das séries iniciais enfrentam na organização do ensino das diferentes disciplinas. Não se apontou, aqui, nas discussões realizadas, para uma abordagem multidisciplinar dos conteúdos por defender-se a posição de que há objetos específicos em cada disciplina escolar e que os professores, mesmo generalistas, necessitam aproximar-se desses objetos para organizar seu ensino.

Assim, pode-se problematizar: como o professor relaciona as diferentes disciplinas se não as conhece suficientemente em suas especificidades? Como superar essas dificuldades na formação inicial e continuada do professor das séries iniciais? Na formação inicial, trabalha-se de forma superficial com os fundamentos das diferentes áreas do conhecimento e, por outro lado, a formação continuada tem ocorrido, muitas vezes, dentro de uma concepção "bancária" – o sujeito é concebido como passivo: aquele que "dá" aulas, por isso "recebe" assessoria na formação continuada.

Em outras palavras, a formação não tem contribuído para que os professores possam realizar uma mediação adequada dos alunos com o conteúdo a ser ensinado. Para superar essa perspectiva, entende-se que é necessário organizar a formação continuada para o aprofundamento e análise de questões do ensino a partir das próprias experiências de ensino vivenciadas pelo professor. Nesta dissertação defende-se a produção de novos saberes a partir da experiência dos sujeitos, fazendo-os interagir com o conhecimento científico.

Essas questões são relevantes para que se estabeleça a articulação do problema desta pesquisa com a temática da formação de professores. Apesar dos esforços feitos pelos professores das séries iniciais para dar significado aos conteúdos que ensinam, e considerando-se os limites decorrentes das formas de estruturação dos conteúdos nos livros que circulam nas escolas públicas, é na ação do professor que se materializam as possibilidades de estabelecer as pontes entre a cultura universal e a cultura local, na perspectiva de tornar os conhecimentos mais significativos.

Talvez, como apontado por Souza (2010), a questão possa ser melhor compreendida quando inserida na defesa de uma escola pública de qualidade, o que inclui a presença de professores a quem sejam dadas as condições objetivas necessárias – na formação inicial, na formação continuada e no trabalho que realizam cotidianamente nas escolas, sejam urbanas, sejam no campo – para

problematizar a sua ação, investigar as condições existentes e buscar respostas para os problemas encontrados.

Nessa direção, a experiência cultural dos alunos poderia ser tomada, sempre, como o ponto a partir do qual os conteúdos do ensino podem ganhar significado.

REFERÊNCIAS

AISENBERG, Beatriz. Para qué y cómo trabajar en el aula con los conocimientos previos de los alumnos: un aporte de la psicología genética a la didáctica de estudios sociales para la escuela primaria. In: AISENBERG, Beatriz; ALDEROQUI, Silvia. **Didáctica de las ciencias sociales: aportes y reflexiones**. Buenos Aires: Piados, 1994.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de estado**: notas sobre os aparelhos ideológicos de Estado. Tradução de Walter Evangelista e Maria Laura V. de Castro. 2.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

ANTONIO, Clésio A.; LUCINI, Marizete. Ensinar e aprender na educação do campo: processo históricos e pedagógicos em relação. **Caderno Cedes**, Campinas, v.27, n.72, p.177-195, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 jun. 2008.

APPLE, Michael W. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2001.

ARAÚJO, Joana D'arc do Socorro Alexandrino de. **A escola rural brasileira: vencendo os desafios nos caminhos e descaminhos do tempo**. Disponível em: <www.ufpi.edu.br>. Acesso em: ago. 2010.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. Os desafios da construção de políticas públicas para a educação do campo. In: PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Caderno temático da educação do campo**. Curitiba, 2006.

_____. Educação e exclusão da cidadania. In: BUFFA, Ester; ARROYO, Miguel; NOSELLA, Paolo. **Educação e cidadania: quem educa o cidadão?** 13.ed. São Paulo: Cortez, 2007. (Coleção Questões da Nossa Época, v.19).

ARTIÈRES, Philippe. Arquivar a própria vida. **Estudos Históricos**: arquivos pessoais, Rio de Janeiro, v.11, n.21, p.9-34, 1998.

BARCA, Isabel. Educação histórica: uma nova área de investigação? In: ARIAS NETO, José Miguel. **Dez anos de pesquisas em ensino de história**. Londrina: AtritoArt, 2005.

_____. A educação histórica numa sociedade aberta. **Currículo sem Fronteiras**, v.7, n.1, p.5-9, jan./jun. 2007.

BONDIA, Jorge L. Notas sobre o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n.19, p.19-28, jan./fev./mar./abr. 2002.

BOSCHILIA, Roseli. **Mestres, alunos e escolas**: a memória do ensino em Araucária. Araucária: Prefeitura Municipal de Araucária, 1997.

BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. Tradução de Mateus S. Soares. 3ª edição. Petrópolis: Vozes, 1999.

BRASIL. Decreto n.º 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. **DOU**, Brasília, 5 nov. 2010.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **DOU**, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Parecer CNE/CEB n.º 36/2001, aprovado em 4 de dezembro de 2001. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Despacho do Ministro em 12/3/2002, publicado no **Diário Oficial da União** de 13 mar. 2002, Seção 1, p.11.

BRASIL. Resolução n.º 2, de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. **DOU**, Brasília, 29 abr. 2008.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Resolução CNE/CEB n.º 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **DOU**, Brasília, 9 abr. 2002. Seção 1, p.32.

BRASIL/MEC. **Guia de livros didáticos – PNLD**. Brasília, 2007.

BRASIL/MEC. **Guia de livros didáticos – PNLD**. Brasília, 2010.

CALDART, Roseli S. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Orgs.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004. p.147-160.

_____. Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo. In: PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Caderno temático da educação do campo**. Curitiba, 2006.

CASTANHO, Maria Eugênia. A dimensão intencional do ensino. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Lições de didática**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2006. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, v.30, n.3, p.549- 566, 2004.

CUNHA, Maria Isabel da. Os conhecimentos curriculares e do ensino. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Lições de didática**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2006. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

DAMASCENO, Maria Nobre; BESERRA, Bernadete. Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo. v.30, n.1, p.73-89, jan./abr. 2004.

EDWARDS, Verônica. **Os sujeitos no universo escolar**. São Paulo: Ática, 1997.

EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. A escola: relato de um processo inacabado de construção. In: _____. **Pesquisa participante**. Tradução de Francisco S. de Alencar Barbosa. 2.ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989. p.9-30.

FERNANDES, Bernardo M.; MOLINA, Mônica C. O campo da educação do campo. In: MOLINA, Mônica C.; JESUS, Sônia Meire S. A. de (Orgs). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo”, 2004. p.53-89.

FORQUIN, Jean Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília: Liber Livro, 2003.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 24.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

GARCIA, Tânia M. F. Braga. O uso do livro didático em aulas de história do ensino fundamental. In: ENCONTRO NACIONAL PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA, 6., 2007, Natal. **Anais...** Natal, RN: Editora da UFRN, 2007. v.1. p.1-11.

_____. **Textbook production from a local, national e international point of view**. Brasil. Conferência proferida em Santiago de Compostela, em Congresso organizado pela International Association for Research on Textbooks and Educational Media (IARTEM), set. 2009. (no prelo)

_____. **Diversity and local cultures in Brazilian textbooks**: challenges for identity construction. Trabalho apresentado na Association for Research on Textbooks and Educational Media (IARTEM) Mini Conference. Montreal, Canadá, 2010.

_____. Cotidiano escolar, livros didáticos e formação docente. In: FONSECA, Selva; GATTI JR., Décio (Org.). **Perspectivas do ensino de história**: ensino, cidadania e consciência histórica. Uberlândia, MG: Editora da Universidade Federal de Uberlândia, 2011.

GARCIA, Tânia M. F. Braga; ROMANELLI, Guilherme G. L. Potencialidades da etnografia educativa para produzir conhecimento sobre os processos escolares: questões a partir de estudos sobre avaliação e sobre música na escola. **Revista Europea de Etnografía de la Educación**, v.7/8, p.261-271, 2010.

GENTILE, Paola. **A diversidade ajuda no avanço de classes multiseriadas**. Índice da edição 219 - jan. 2009. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/preview.shtml> 3/2/2009>. Acesso em: 03 ago. 2010.

GERMINARI, Geyso Dongley. **O uso metodológico de documentos em estado de arquivo familiar no ensino de história nas séries iniciais da escola fundamental**. 161f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2001.

GÓMEZ, A. I. P. A aprendizagem escolar: da didática operatória à reconstrução da cultura na sala de aula (Scholar learning: from operatory didactic to the reconstruction of culture in the classroom). In: SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. (Eds). **Compreender e transformar o ensino**. Tradução de Ernani Rosa. 4.ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p.53-65.

GONZALEZ, Alba S. **Andamiajes para La enseñanza de La História**. Buenos Aires: Lugar, 2000.

GOODSON, Ivor F. **Currículo**: teoria e história. 6.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

HAROCHE, Claudine. Crise da consciência contemporânea e expansão do saber não cumulativo. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.31, n.3, p.347-362, set./dez. 2005.

HUMBERG, Flávia M. P. R.; NEVES, Ana M. B. **História**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008. (Coleção Brasileira).

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E PESQUISA. Disponível em: <www.ibge.gov.br>. Acesso em: 15 abr. 2008.

LEMO, Girleide Tôres; SILVA, Rejane Dias da. **Currículo escolar no campo**: as representações sociais dos professores em salas multisseriadas. Trabalho apresentado no III Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo. III Seminário sobre Educação Superior e as Políticas para o Desenvolvimento do Campo Brasileiro. I Encontro Internacional de Educação do Campo. Brasília: UNB, 2010. Disponível em: <www.encontroobservatorio.unb.br>. Acesso em: 30 jul. 2010.

LESSARD-HÉBERT, Michelle; GOYETTE, Gabriel; BOUTIN, Gérald. **Investigação qualitativa**: fundamentos e práticas. Lisboa: Artes Gráficas, 1994.

LUCAS, Rosa Elane Antoria. **As relações do campo permeando a escola rural**: um estudo de caso na escola estadual de ensino fundamental Cândida Silveira Haubman – tempo integral /Distrito de Pedreiras – Airosa Galvão – Arroio Grande/RS. In: Trabalho apresentado no III Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo. III Seminário sobre Educação Superior e as Políticas para o Desenvolvimento do Campo Brasileiro. I Encontro Internacional de Educação do Campo. Brasília: UNB, 2010. Disponível em: <www.encontroobservatorio.unb.br>. Acesso em: 30 jul. 2010.

MACIEL, Édina Soares. **Guerra e paz**: práticas pedagógicas possíveis aos alunos em fase de alfabetização. Londrina: UEL, 2004.

_____. O significado dos conteúdos de ensino de história: estudo em uma experiência de ensino. A pesquisa em ensino de história: metodologia e novos horizontes. In: ENCONTRO NACIONAL DOS PESQUISADORES DO ENSINO DE HISTÓRIA, 8., 2008, São Paulo. **Anais...** São Paulo: FEUSP, 2008. p.87-88.

MENDES, Marciane Maria. **A escola do campo e seu significado**: o ponto de vista de professores e professoras da rede estadual de educação do Paraná. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

_____. **Educação/escola do campo**: um olhar para professores que atuam na rede estadual do Paraná. Trabalho apresentado no III Seminário sobre Educação Superior e as Políticas para o Desenvolvimento do Campo Brasileiro. I Encontro Internacional de Educação do Campo. Brasília: UNB, 2010. Disponível em: <www.encontroobservatorio.unb.br>. Acesso em: 30 jul. 2010.

OLIVEIRA, Ana Maria Vergne de Moraes. **A nucleação de escolas do campo como estratégia de melhora do ensino**: esboços de compreensão. Trabalho apresentado no III Seminário sobre Educação Superior e as Políticas para o Desenvolvimento do Campo Brasileiro. I Encontro Internacional de Educação do Campo. Brasília: UNB, 2010. Disponível em: <www.encontroobservatorio.unb.br>. Acesso em: 30 jul. 2010.

OLIVEIRA, Ozerina V. de; DESTRO, Denise de S. Política curricular como política cultural: uma abordagem metodológica de pesquisa. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.28, p.140-150, jan./fev./mar./abr. 2005.

PARANÁ. Parecer CEE/CEB n.º 1011/10. Aprovado em 06 out. 2010. Consulta sobre as Normas e princípios para a implementação da Educação Básica do Campo no Sistema Estadual de Ensino do Paraná, bem como do processo de definição da identidade das escolas do Campo.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Rede Pública de Educação Básica do Estado do Paraná**. Curitiba, 2006.

PESSOA, Jadir de M. Aprender e ensinar no cotidiano de assentados rurais em Goiás. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.10, p.79-89, jan./fev./mar./abr. 1999.

PINTO, Daniel José Gonçalves. **Organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo**: ensino de geografia nos anos iniciais em Araucária, Paraná. Dissertação (Mestrado) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2010.

PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ARAUCÁRIA. **Construindo uma educação com qualidade social**. Araucária, 2008.

PREFEITURA DE ARAUCÁRIA/SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Diretrizes municipais de educação**: história. Araucária: SMED, 2004.

ROCKWELL, Elsie. De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana em La escuela. In: _____. **La escuela cotidiana**. México: Fondo de Cultura Econômica, 1995.

_____. La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.27, n.1, p.11-26, jan./jun. 2001.

RÜSEN, Jorn. El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral. Tradução de Silvia Finocchio. **Propuesta Educativa**, Argentina, n.7, out. 1992.

_____. **Razão histórica**: teoria da história: fundamentos da ciência histórica. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: UnB, 2001.

_____. **História viva**: teoria da história III: formas e funções do conhecimento histórico. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

SANTOMÉ, Jurjo. As culturas negada e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Historiar**. São Paulo: Scipione, 2007. (Coleção Trocando Idéias).

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar história**. São Paulo: Scipione, 2004.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia M. F. Braga. A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história. **Cadernos CEDES**, v.67, p.297-308, 2005.

_____. Recriando histórias: a produção de materiais de ensino a partir da história local. In: RODRIGUES, X. R. **A elaboración e adaptación dos materiais curriculares**. Santiago de Compostela: Concello, Departamento de Educación e Mocidade, 2006. p.113-137.

_____. **Recriando histórias de Araucária**. Curitiba: Núcleo de Pesquisa em Publicações Didáticas/UFPR, 2008.

SCHWENDLER, Sônia Fátima. Principais problemas e desafios da educação do campo no Brasil e no Paraná. In: PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Caderno temático da educação do campo**. Curitiba, 2006.

SILVA, Maria do Socorro. Diretrizes operacionais para escolas do campo: rompendo o silêncio das políticas educacionais. In: PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Caderno temático da educação do campo**. Curitiba, 2006.

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação do campo**: propostas e práticas pedagógicas do MST. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

_____. A educação é do campo no estado do Paraná? In: _____ (Org.). **Práticas educativas no/do campo**. Ponta Grossa: UEPG, 2010. (no prelo).

SOUZA, Maria Antônia de; MARCOCCIA, Patrícia Correia de Paula. **Educação do campo no estado do Paraná**: contexto, experiências e políticas necessárias. Curitiba, setembro de 2010. Mimeo.

TALAMINI, Jaqueline. **O uso do livro didático de história nas séries iniciais do ensino fundamental**: a relação dos professores com os conceitos presentes nos manuais. 108f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

TALAMINI, Jaqueline; GARCIA, Tânia Maria F. Braga. **O uso do livro didático de história nas séries iniciais do ensino fundamental**. Trabalho apresentado no VIII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. UNIVALI, Itajaí, SC, 2008.

THEOBALD, Henrique Rodolfo. **Experiência de professores com a investigação em educação histórica**. Trabalho apresentado no XXIV Simpósio Nacional de História. São Leopoldo, RS, 2007.

THOMPSON, Edward. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**: uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

VALENTE, Sibelie Souto; LUCAS Rosa Elane Antoria. Um novo olhar entre educação rural e educação do campo: uma releitura das obras de Freire. Trabalho apresentado no III Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo. III Seminário sobre Educação Superior e as Políticas para o Desenvolvimento do Campo Brasileiro. I Encontro Internacional de Educação do Campo. Brasília: UNB, 2010. Disponível em: <www.encontroobservatorio.unb.br>. Acesso em: 30 jul. 2010.

VENDRAMINI, Célia Regina. A contribuição de E. P. Thompson para a apreensão dos saberes produzidos do/no trabalho. **Educação Unisinos**, p.123-129, maio/ago. 2006.

VERDE, Valéria Villa. **Territórios, ruralidade e desenvolvimento**. Curitiba: Ipardes, 2004.

VIANA, Luana C.; OLIVEIRA, Lorena M. M. de. **O campo nos livros didáticos de ciências de uma turma multisseriada da escola professora Carmem Rebêlo Magalhães do município de Marapanim, Estado do Pará.** Trabalho apresentado no III Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo. III Seminário sobre Educação Superior e as Políticas para o Desenvolvimento do Campo Brasileiro. I Encontro Internacional de Educação do Campo. Brasília: UNB, 2010. Disponível em: <www.encontroobservatorio.unb.br>. Acesso em: 30 jul. 2010.

WILLIAMS, Raymond. **La larga revolución.** Buenos Aires: Nueva Visión, 2003.

XIMENES, Solange Helena *et al.* **Escola na zona rural x escola do campo:** impasses para a construção de um projeto pedagógico libertador. Trabalho apresentado no III Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo. III Seminário sobre Educação Superior e as Políticas para o Desenvolvimento do Campo Brasileiro. I Encontro Internacional de Educação do Campo. Brasília: UNB, 2010. Disponível em: <www.encontroobservatorio.unb.br>. Acesso em: 30 jul. 2010.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (Orgs.). **Itinerários de pesquisa:** perspectivas qualitativas em sociologia de educação. Rio de Janeiro: DP&a, 2003. p.287-309.

APÊNDICES

APÊNDICE A
ROTEIRO PARA ENTREVISTA FINAL REALIZADA COM A
PROFESSORA DO 4.º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

ENTREVISTA REALIZADA TOMANDO COMO REFERÊNCIA
O LIVRO DIDÁTICO ADOTADO PELA ESCOLA

- 1. Alguns dados sobre vida profissional, em especial a experiência anterior de trabalho em escolas do campo: onde, quanto tempo, com que séries.**
- 2. Os conteúdos de ensino na escola do campo:**
 - a) Devem ser diferentes da escola urbana? Em quê? Por quê?
 - b) Em que você se baseia para fazer o planejamento de suas aulas para os alunos da escola do campo?
 - c) Na disciplina de História, como você decide o que deve ser ensinado? Em que se apóia? Que conteúdos considera importantes nesta série?
- 3. Os livros didáticos:**
 - a) Os livros servem de referência ao planejamento?
 - b) Nesta escola, o uso do livro pelos professores é obrigatório? É orientado?
 - c) Quais livros você utiliza com mais frequência?
 - d) Como foi a escolha dos livros adotados pela escola? Você participou dela?
- 4. O livro didático de História (com o livro em mãos)**
 - a) Com relação ao livro de História, houve alguma preocupação especial na escolha? Algum critério que a escola/os professores definiram?
 - b) Você gostou desse livro que foi escolhido? Usa? Por quê?
 - c) As orientações que os autores apresentam, no manual do professor, são úteis ou interessantes para o seu trabalho?
 - d) usa outros materiais de apoio? Quais? Com que frequência?
- 5. O(s) livro(s) didático(s) de História e a experiência cultural dos alunos**
 - a) Com o (s) livro (s) utilizado (s) você consegue estabelecer relação entre a experiência de vida dos alunos e os conteúdos a serem trabalhados? Como?
 - b) Pode me mostrar páginas do livro em que sentiu essa possibilidade?
 - c) O livro auxilia no trabalho com a experiência de vida dos alunos? Que elementos do livro são mais interessantes para fazer essa relação?
 - d) A história local pode ser trabalhada com qualquer livro didático?

APÊNDICE B

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA REALIZADA NO DIA 24/08/10

Édina: *Eu gostaria que você conversasse comigo sobre a tua vida profissional, a tua experiência antes de chegar nessa escola, o trabalho na escola e, situar o trabalho, se já teve alguma experiência numa escola do campo.*

Professora: *Certo, então, na área da educação eu iniciei com o ensino médio, fazendo magistério, e desde o magistério, no meu curso eu tinha muitos estágios: 2, 3 vezes por semana, então foi um curso meio puxado. Logo que eu sai do magistério eu fui fazer pedagogia, e desde que eu ingressei na faculdade, eu sempre, durante o período da faculdade eu sempre fui estagiária, em algumas escolas, com educação infantil, 1.^a a 4.^a série, sempre estagiária. Ai, quando eu tava terminando o meu curso eu fui contratada como professora regente, ai primeiro eu trabalhei no jardim três, no ano seguinte eu trabalhei com o 1.^o ano, 1.^a série na época, porque não tinha o ensino fundamental de nove anos. Em seguida eu fui trabalhar numa escola que era um pouco rural, era lá em Areia Branca, uma escola estadual, pelo estado como pedagoga, trabalhei nessa escola durante um ano e meio, mas não era uma escola assim, uma escola do campo sabe, lá é mais desenvolvido, mas não chega a ser uma cidade, então é meio misto assim. Eu trabalhei um ano e meio lá, ai depois eu fui pra prefeitura da Fazenda Rio Grande, fiquei trabalhando um ano e meio lá também como professora, só que ai no período da noite com informática, ai devido as más condições de trabalho no município, eu fui pra São José, fiquei lá 3 meses numa escola que também era uma escola rural, era uma escola afastada, na região do Agaraú ali, trabalhei 3 meses lá, foi o meu primeiro contato assim com uma escola de fato rural. Ai, logo me chamaram aqui na prefeitura de araucária, e como todos sempre elogiam muito a prefeitura de Araucária, gostam de trabalhar aqui, então eu optei por vir pra cá, não fiquei com os dois municípios por que eu to fazendo mestrado também então, falta de tempo, daí eu vim pra cá, e aqui eu ingressei em meados de maio desse ano, então assim eu tenho uma grande experiência em escola rural, né?...*

Édina: *Totaliza quanto tempo a tua experiência com a educação?*

Professora: *Com a educação? Desde que eu entrei no magistério, então foi em 2000, que eu iniciei no magistério, totalizando 10 anos (risada).*

Édina: *Em diferentes níveis, como pedagoga também. Areia Branca que você falou é onde?*

Professora: *Areia Branca é distrito de Mandirituba, que fica ao lado de Fazenda Rio Grande.*

Édina: *Agora que você já me contou sua experiência, eu gostaria de saber só um pouco melhor, sobre quando você trabalhou nessa região rural, que você contou, você lembra lá como que foi, com que série, era multisseriada?*

Professora: *Eu trabalhei no início do ano, agora aqui em São José que foi uma escola, que era mais rural, eu trabalhei com, também, o 4.º ano, era também o 4.º ano, mesmo nível daqui...*

Édina: *Era uma turma separada?*

Professora: *Isso, só que assim, a diferença que há é que no município de São José, a gente não trabalha tão especificamente com a história do município, trabalha também, mas também com a história, sobre os índios, escravidão, era o que eu tava trabalhando lá no início do ano, não assim tão específico. E, aqui eu vejo que eles pedem que seja, história de Araucária, lazer em Araucária, o cotidiano das pessoas em Araucária, tudo voltado pro município. Eu acho que aí que tá a grande dificuldade encontrar o material (risos).*

Édina: *Exatamente, é, o material sempre foi motivo de debate entre nós...*

Professora: *É..., e assim, e história, é na verdade a disciplina que mais tenho dificuldade em trabalhar aqui, devido a esta falta de material...*

Édina: *Pelo conhecimento é que se têm acesso a uma realidade, a partir dos materiais...*

Professora: *É, primeiro por que eu não sou natural daqui, não moro aqui, então eu não conheço a história de Araucária...*

Édina: *Conhece o centro, conhece...*

Professora: *É conheço muito pouco, não o suficiente pra ter um conhecimento específico da região, que é o que se pede no ensino da História.*

Édina: *Então agora eu quero saber de você, sua visão sobre os conteúdos de ensino na escola do campo, o que é que você sentiu, tendo como referência a tua experiência lá em São José, aqui, o que é que você pensa, que eles deveriam ser diferentes da escola urbana?*

Professora: *Eu acho que, talvez, não ser conteúdos diferentes, mas eu acho que conteúdos adaptados a cada realidade, porque aqui no campo as coisas são muito diferentes da cidade, o ritmo de trabalho das pessoas, a cultura, a cabeça das pessoas, a visão de mundo é muito diferente. Então eu acho que os conteúdos podem ser os mesmos, mas adaptados pra realidade, que é o que interessa.*

Édina: *Então, no que você se baseia, quando vai fazer o planejamento das aulas pros alunos da escola do campo, o que você toma como referência?*

Professora: *Bem, na realidade, assim, quando a gente começa a trabalhar em um lugar a gente observa o que tem entorno da escola, conversa com os alunos, ouve as histórias que eles te contam, aí você vai captando alguns elementos pra que você possa planejar em cima da realidade deles. Então, são as histórias que eles me contam, que eu vejo, até a agricultura aqui, a gente vê que tem bastante cultivo, na terra e tudo, então é isso, nesses elementos que eu observo que eles me trazem.*

Édina: *E os elementos formais do currículo, você toma como referência?*

Professora: *Sim, até quando eu iniciei aqui, a professora me passou aqui, os conteúdos da terceira série, que até aqui, eu trouxe pra você ver, tem os conteúdos de história, que são as minhas referências. Aqui eu estou trabalhando inclusive esse bimestre com o cotidiano da cidade e do campo que é o que eu estou trabalhando agora, e eu estou trabalhando neste livro, o “historiar” sabe, que até aqui, trouxe algumas sugestões junto com uma proposta. Daí tem a sugestão do livro historiar que é o que eu to trabalhando agora inclusive, e aí, a questão do lazer que também deve ser trabalhado agora nesse bimestre é da apostila da EJA, só que aí é que tá, eu não tenho acesso a essa apostila do EJA, aqui na escola não tem, então daí já fica um pouco mais complicado, porque, pra trabalhar o lazer, pelo menos nos livros de*

história que eu procurei eu não encontrei, então daí tem que ver como é que vai ser (risos)...

Édina: *Pra disciplina de história então, como que você decide, você já me falou que é nas diretrizes, e os conteúdos? Que conteúdos que você considera importantes nessa série?*

Professora: *Olhando aqui, tendo em vista a diretriz? A grade?*

Édina: *Não só.*

Professora: *Bom eu acho importante trabalhar essa questão da migração e imigração, o trabalho urbano e rural é importante, talvez até trabalhar sobre a diferença de vida da cidade e do campo que é desse conteúdo do cotidiano, eu acho que seria isso.*

Édina: *Você acha mais essencial então o cotidiano, o trabalho e a migração que estão relacionados, não é?*

Professora: *É, estão relacionados, por exemplo, não tem como eu trabalhar o trabalho urbano e rural sem estar trabalhando o cotidiano das pessoas, são conteúdos que estão integrados, mas assim, tendo em vista aqui os conteúdos eles estão integrados e eu acredito que sejam importantes, todos eles.*

Édina: *Então agora nós vamos conversar um pouco sobre, se você sabe, porque você chegou depois até, mas se você soube de como que chegou a escolha desse livro, você sabe do processo? Você participou?*

Professora: *Eu não sei, não sei te responder.*

Édina: *É eu acho que, você chegou depois então...*

Professora: *É talvez a diretora saiba te explicar melhor isso, eu não sei te explicar.*

Édina: *E quais livros você utiliza com mais frequência?*

Professora: *Eu uso o Recriando Histórias, que foi o livro que foi feito daqui, de Araucária, no momento estou usando esse Historiar. Mas o livro que eu mais uso mesmo é o livro Recriando Histórias, inclusive o livro que foi adotado aqui pela Escola é esse Coleção Brasileira. Esse livro, a professora que estava com eles (os alunos) no primeiro bimestre me disse que ela o utilizou pra trabalhar com imigração, que era o conteúdo do 1.º bimestre. Agora eu particularmente não utilizei, e tendo em vista os*

conteúdos que eu devo trabalhar agora e no próximo bimestre não contempla, ele não supre as necessidades dos conteúdos.

Édina: *Tá dizendo então que eles não batem, olhando no livro você...*

Professora: *Não, não tem... Porque a gente deve sempre ter em vista a proposta, dos conteúdos que ela sugere, né?*

Édina: *Eu queria saber também de você sobre quando você chegou aqui na escola, como que foi falado, foi conduzido, como que você deve usar o livro, ele é obrigatório ou não, como que as pessoas, não sei, tem pedagogo que já veio conversar? Ou ainda não chegou a conversar com você?*

Professora: *Bom, na verdade aqui na escola não tem, aliás, não tinha, ao menos quando eu ingressei não tinha pedagogo na parte da manhã, tinha só no período da tarde, e ela é emprestada, digamos assim, de uma outra escola próxima. Ela vem, se não me engano, uma vez por semana, aí depois, agora acho, no segundo semestre é que tá vindo um pedagogo no período da manhã uma vez por semana. Mas quando eu entrei, na realidade eu fiquei bem perdida, porque quando a gente entra, num município diferente, a realidade muda totalmente. Então eu me senti muito perdida e o que me ajudou foram os meus colegas, as outras professoras, então as dificuldades que eu tinha eu perguntava pra elas, elas me ajudavam, me orientavam, me davam sugestões, então, a própria direção da escola me orientou, me ajudou também. Então, de acordo com as minhas dificuldades, com as minhas dúvidas, eu ia conversando com elas e ia sanando-as. Mas, orientação assim, de sentar e falar “olha, o sistema de avaliação é assim, os conteúdos são esses, os livros adotados foram esses...” isso não teve, mas isso é pela falta de pedagogo mesmo, que eu acho que é um problema maior, não é da escola, é uma questão de sistema escolar, de princípio...*

Édina: *Eu queria que você me falasse agora então, vamos especificamente falar sobre o livro didático de história, se você pudesse me explicar um pouco melhor sobre esse livro, você tem possibilidade de uso dele em algum momento, ou não? E por quê?*

Professora: *Bom, daqui pra frente não, no primeiro bimestre até tinha o conteúdo da questão da imigração, que esse livro traz, que não é específico de Araucária também, que é o que a proposta pede, até sobre imigração, no Brasil, não em Araucária, que é o que a proposta pede, né? Mas daqui pra frente eu não tenho mais o que utilizar,*

por que os conteúdos não batem, e como eu já te falei, a gente tem que sempre ter em vista os conteúdos da proposta, então, eu não tenho mais o que utilizar nesse livro, sinceramente (risos).

Édina: *Você olhou, deu uma olhada no livro, como é que você fez? Leu algumas coisas, como que você chegou a conclusão que ele não vai ser útil pro teu trabalho de história?*

Professora: *Olhando os conteúdos, foi o principal critério, eu peguei os meus conteúdos, olhei o que eu tenho que trabalhar agora no terceiro, que é sobre o lazer urbano e rural e o cotidiano das pessoas da cidade e do campo, e aqui não tem nada sobre isso, porque ele traz sobre os primeiros habitantes, os africanos, os imigrantes, e, além disso, de não ter os conteúdos ele também trata da história do Brasil, não trata da história local.*

Édina: *Eu queria que você me contasse mais um pouco também, se você deu uma olhada no manual do professor, ou não chegou a ver?*

Professora: *Não, não cheguei a olhar...*

Édina: *Não chegou a ver, ok. Os outros materiais de apoio então, eu queria que você conversasse um pouco comigo, me dizendo como você chegou a conclusão de que eles são bons pro teu trabalho de História? Tendo em vista as dificuldade que você já me contou...*

Professora: *Na realidade, assim, a gente não tem muitas opções, a gente tem que trabalhar com o que tem na Escola, esse livro aqui, o Historiar, eu estou trabalhando com ele porque tem o conteúdo desse bimestre e eu encontrei ele, por causa dessas sugestões que tem aqui na minha, com meu Xerox da proposta, então foi aqui que eu encontrei esse livro...*

Édina: *Você poderia mostrar pra mim, você já começou a trabalhar com eles, ou não?*

Professora: *Já, já comecei, eu estou trabalhando sobre o cotidiano da cidade e do campo, ele não é excelente, ótimo, mas é o que a gente tem, me deixa achar aqui... (Pegando o livro).*

Édina: *Qual página que ele tá?*

Professora: *Tá na 170, ele traz que a vida das pessoas mudou bastante, que antigamente as pessoas viviam no canto delas, aliás, que agora as pessoas vivem*

no canto delas, isoladas, que antigamente as pessoas se socializavam mais. Aí aqui tem algumas atividades sobre o cotidiano de uma pessoa, os horários, o que ela faz nos horários, aí pra trabalhar com isso, nesse cotidiano, eu pedi pros alunos pra que eles entrevistassem uma pessoa que, de preferência, morasse na cidade, pra saber a rotina dela, se é muito diferente de uma pessoa que trabalha no campo, e comparar com uma pessoa que trabalha no campo. Só que os alunos sentiram um pouco de dificuldade, porque como eles moram aqui no campo, eles não tem muito contato com as pessoas da cidade, então, alguns entrevistaram quem mora aqui e trabalha lá. E aí eu fiz algumas questões pra eles, se na opinião deles, se eles acham que a vida é mais complicada, mais difícil, mais sofrida no campo ou na cidade, porque, conversei com eles, eles trouxeram o que eles viram, o resultado da entrevista deles, e a gente comentou, eu questionei. Aí a gente fez essa conversa, fizemos cartazes sobre o cotidiano, então foi assim que a gente trabalhou, daí agora, semana passada a gente trabalhou com esse texto, falando um pouco sobre as formas de lazer de antigamente, e aí essa semana a gente vai conversar sobre as formas de lazer de agora.

Édina: *Você acha que é uma boa estratégia essa questão da pesquisa, de pedir uma entrevista...*

Professora: *Eu acredito que sim, sempre que eu posso, sempre que o conteúdo permite, eu peço pra que eles façam entrevistas, pra que eles vejam não só na teoria, como na prática também, pra que eles confirmem aquilo que eles estão vendo. Até pra gente comparar, conversar, eu acho importante esse trabalho. Até as vezes eles falam “ nossa professora, mas, mais uma entrevista? Chega!” (risos).*

Édina: *O outro material de apoio que você utiliza é o Recriando também...*

Professora: *Isso, o Recriando também...*

Édina: *O recriando eu queria também que você me falasse um pouquinho dele, até trouxe ele aqui...*

Professora: *É, o Recriando a gente usa bastante porque ele traz bastante ilustrações, sobre como era antigamente, porque, todo município no início, é mais campo, então ele traz bastante ilustrações, aí a gente lê algumas histórias das pessoas que moram aqui, o que elas contam, vemos as figuras, e como era, compara. Aí eu pergunto “Ah e agora (atualmente)? Como que é? Até, quando a gente trabalhou um pouco sobre*

a questão dos poloneses, a questão da imigração, aí a gente viu essa foto aqui da página 29, que tem uma casa, que é uma casa típica da imigração, aí perguntei se eles já viram, aí eles contaram que no parque, no parque cachoeira tem...

Édina: *Você conhece?*

Professora: *Eu já passei por lá, mas eu nunca fui no parque pra ver essa casa, eu já vi em outro, tem um outro parque em Curitiba que tem essa casa, não me recordo qual que é o nome mas... Eles contaram, daí a gente viu a história desse menino aqui também, que contou a história do bisavô dele, que ele veio de navio pro Brasil, e tudo mais, então a gente lê também, comenta sempre, esse texto aqui traz, é um texto mais formal que o historiador conta. Isso é bem importante também! Então a gente sempre faz esse trabalho, vê as figuras, comenta, lê os textos, as histórias das pessoas, mas esse é realmente o livro que eu mais uso, que até agora eu mais usei pra trabalhar, porque ele é específico, é o que nenhum outro livro traz.*

Édina: *A estratégia então é bem usada, as fotos, você usa bastante, pra ajudar a remeter algum tempo, na relação com o passado...*

Professora: *Isso, pra gente comparar, “Vocês viram essa foto, será que a gente ainda vê essa paisagem em algum lugar? Aonde? será que na cidade é assim ainda?”...*

Édina: *E como que é a participação dos alunos?*

Professora: *Ah! Eles participam bastante, eles gostam de falar, comentam, sempre contam uma história, “meu avô falou, meu bisavô falou, minha mãe sempre fala...”, então eles sempre participam. Porque é legal a gente trabalhar com figura, com história, com texto, com várias formas, porque as vezes, uns lendo, desperta mais a participação, alguns vendo figuras, desperta mais a participação. Então cada um é de um jeito e é legal contemplar, imagens, textos, histórias...*

Édina: *Agora, excluindo aquilo que a gente já conversou, nós vamos conversar um pouquinho mais sobre a relação do livro didático de história, e a experiência cultural dos alunos. Você acha que com aquele livro que você está usando, esse livro (Historiar), você está usando, eu queria que você me mostrasse a possibilidade, se existe essa possibilidade de relacionar o conteúdo geral com a experiência cultural dos alunos, a experiência de vida deles, daqui.*

Professora: Bom, é como eu já te falei, aqui a gente trabalha com o cotidiano, eles tomaram esse conteúdo pra eles, que eles fizeram entrevistas, com pessoas que eles conheciam, com os pais, e quem trabalhava no campo e na cidade, e aqui esse texto traz sobre as formas de lazer, eu perguntei pra eles “E os pais de vocês? E os avós?”, e eles contam como é o lazer deles, “ Perguntem pros pais em casa, como que era, o que eles faziam...”, até eles falam, quando a gente trabalhou esse texto teve um aluno que falou assim: “Oh professora, meu pai disse que antigamente dava pra andar até tarde na rua, mas hoje em dia já não dá mais...”, então a gente, com o texto, que traz um pouco sobre, que contempla, de um lado o conteúdo, não totalmente porque não é o lazer no município, é de uma forma geral do século XX, de antigamente, mas, a partir desse texto, a gente tenta puxar pra essa realidade, a realidade de agora, dos alunos, que moram aqui no município (risos).

Édina: Agora eu quero que você me mostre o contrário, naquele livro lá de história (Coleção Brasileira), porque você não usa, quero que você me mostre como que você olhou, e me justifique por quê, mostrando alguma coisa que realmente não permite trabalhá-lo, além de ser história do Brasil, uma história geral, eu queria que você mostrasse o contrário agora. Se o livro Historiar permite alguma relação com a experiência de vida dos alunos, agora a gente vai ver esse da coleção Brasileira que foi escolhido, por que não usá-lo?

Professora: Bom, na verdade é meio aquilo que já eu te falei (risos), olhando os conteúdos, eu acredito, porque aqui na proposta traz muito a questão do, cadê a minha proposta, tá aqui (pegou a proposta). Aqui, na proposta, traz muito a questão do urbano e do rural, como você pode ver, sempre a comparação do urbano com o rural no município. E aqui não traz essa articulação do urbano e do rural, ele traz de uma forma geral, e ele traz a história do passado... dos africanos, dos primeiros habitantes. E aqui, essa história aqui é uma história de agora, uma história que acontece no cotidiano, no dia a dia, é algo que é palpável, que tá acontecendo agora, o lazer, o cotidiano, o trabalho, é uma coisa atual, e essa história é a história mesmo, é a história que conta de antigamente, como era, como foi se desenvolvendo, então eu acho que é o motivo que, não tem como encontrar uma relação.

Édina: A história local pode ser trabalhada com qualquer livro didático?

Professora: Não, história local não... Porque os livros eles trazem de uma forma geral, que pode ser trabalhada em qualquer escola, em qualquer realidade, agora história

local é uma história particular, lá em São José você não encontra história de Araucária, é só aqui mesmo (risos).

Édina: *Então tá bom... Então acho que por enquanto, seria isso, eu te agradeço muito porque, de tudo o que a gente conversou, só faltou uma coisa, que eu queria que você me contasse, do livro que você usa um pouquinho mais, você usou o manual do professor, ou não?*

Professora: Não.

Édina: Não?

Professora: Não, não usei, eu não tenho esse costume, eu leio o conteúdo e eu formo as minhas estratégias, eu vejo a forma que eu vou trabalhar, não é um costume que eu tenho de olhar o manual...

Édina: Tá.

Édina: *Você poderia me mostrar a rotina que você trabalhou, dos alunos aqui no campo, aquele trabalho de entrevista, no campo e na cidade, a relação, você podia me mostrar algum trabalho de algum aluno que expressasse esse resultado, e como que você fez?*

Professora: Certo, então, como foi dito, nesse bimestre, no terceiro, a gente trabalhou sobre o cotidiano das pessoas na roça e na cidade, no campo e na cidade. Então, a partir das entrevistas que os alunos fizeram com pessoas que trabalham no campo e trabalham na cidade, a gente fez, eles se reuniram em grupo, e a partir das entrevistas deles, eles fizeram um cartaz como uma história em quadrinhos, do cotidiano das pessoas. Então, no cartaz, de um lado eles fizeram uma pessoa que trabalha no campo, e de uma pessoa que trabalha na cidade, então eles fizeram a história em quadrinhos, fizeram as ilustrações, os balões, os diálogos, colocando os horários, o que as pessoas estão fazendo, o horário que ela acorda, o horário que ela almoça, o horário que ela vai pra roça, o horário que trabalha, a hora que vai dormir. E, do outro lado fizeram da pessoa da cidade, que geralmente vai pegar ônibus, teve alguns que fizeram a pessoa esperando ônibus, pegando ônibus, quanto tempo fica no ônibus, então eles fizeram mesmo a rotina das pessoas do campo e da cidade, e aí, eu elaborei algumas questões pra eles colocarem no cartaz, cada um dando a sua opinião, então, as questões que eu elaborei foram: Quais as dificuldades que uma pessoa que trabalha no campo enfrenta? E aí as opiniões de cada um, aí, por exemplo, uma

aluna respondeu: “Várias dificuldades, como geadas...”, a outra respondeu: “Várias dificuldades, como por exemplo, geadas, chuvas, etc.”, aí a outra também respondeu: “Muitas dificuldades, como as chuvas, as geadas, a terra molhada...” E aí a outra questão foi: Quais as dificuldades que uma pessoa que trabalha na cidade enfrenta? Aí uma aluna respondeu: “É muito mais fácil, porque eles vão de automóvel...”, então, ela acha que a vida na cidade é mais fácil por que as pessoas têm carro, pela representação dela. A outra: “Na cidade, enfrenta chuva, vento, geada, etc.”, então ela viu que tanto na cidade como no campo é difícil, por que na cidade e no campo tem a geada, e as pessoas da cidade e do campo tem que enfrentar, e a outra respondeu: “É mais fácil, como é mais difícil, é fácil por que vai de automóvel, é mais difícil por que as vezes ta chovendo...” (risos), e por fim: Na sua opinião, é mais sofrido trabalhar no campo ou na cidade? E por quê? Aí os alunos deram a opinião, aí, por exemplo, tem uma aluna, que, a mãe de uma aluna mora aqui, no campo, e ela trabalha na cidade, e aí até, a menina respondeu que é na cidade porque tem gente que chega mais de meia noite, ela se referiu a mãe dela, porque a mãe dela trabalha o dia todo, faz faculdade à noite, e ainda tem que voltar pro campo, e é tudo de ônibus também. Então, dependendo da vivência deles, eles responderam o que eles acham, então foi um trabalho bem legal, a gente colocou em exposição aqui na escola, foi bem legal, eles gostaram bastante e ficaram bem bonitos (risos).

Édina: É verdade, esse trabalho, pra chegar nessa estratégia, do cartaz, você leu algum livro, ou você mesmo criou as atividades, a estratégia?

Professora: Na verdade foi uma coisa que eu mesmo criei, porque, só a entrevista pra eles que ainda são crianças eu acho que ficaria um pouco vago, e como eles gostam de desenhar, de contar o que eles fizeram, representar, então eu pensei, elaborei essa atividade de fazer uma história em quadrinhos, que além de trabalhar o conteúdo de história, é um conteúdo também de português, história em quadrinhos, foi uma estratégia que eu criei...

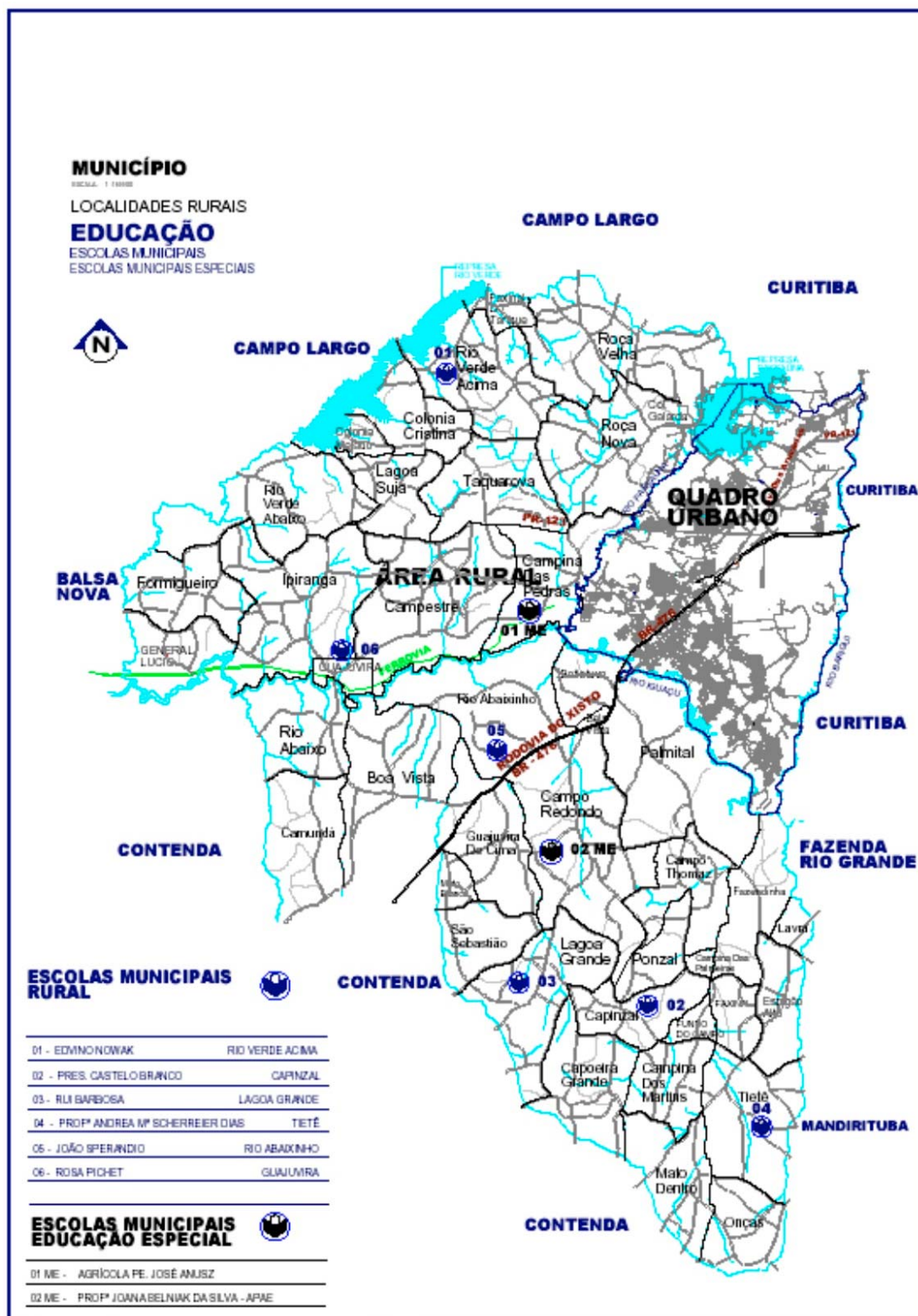
Édina: Ótimo, então tá bom, obrigada então...

Professora: Tá jóia.

ANEXOS

ANEXO A

MAPA DAS ESCOLAS DO CAMPO DE ARAUCÁRIA



FONTE: Prefeitura Municipal de Araucária (2009)

ANEXO B

NUCLEAÇÃO EM ARAUCÁRIA

QUADRO A.B.1 - ALUNOS TRANSFERIDOS PARA A ESCOLA MUNICIPAL JOÃO SPERANDIO – RIO ABAIXINHO

Escola R. Municipal Adão Knapik – Mato Branco Escola R. Municipal Francisco Bielik – Guajuvira de Cima Escola R. Municipal Princesa Izabel – Palmital Escola R. Municipal André Vaenga – Campo Redondo Escola R. Municipal Olavo Bilac – Campo Tomaz

FONTE: Plano Municipal de Araucária (2008)

QUADRO A.B.2 - ALUNOS TRANSFERIDOS PARA A ESCOLA MUNICIPAL ROSA PICHETH – GUAJUVIRA

Escola R. Municipal Pedro Alvares Cabral – Campestre Escola R. Municipal Brigadeiro Eduardo Gomes – Colônia Ipiranga Escola R. Municipal Eusébio de Queiroz – Boa Vista Acima Escola R. Municipal Mal. Deodoro da Fonseca – Ipiranga Escola R. Municipal Senador Abilon de Souza Naves – Camundá Escola R. Municipal Tomé de Souza – Taquarova Escola R. Municipal Adão Wzorek – Lagoa Suja Escola R. Municipal Duque de Caxias – Formigueiro Escola R. Municipal José Bonifácio – Rio Abaixo Escola R. Municipal Pe. José Anusz – Campina das Pedras Escola R. Municipal Pres. Artur da Costa e Silva – Gal. Lúcio

FONTE: Plano Municipal de Araucária (2008)

QUADRO A.B.3 - ALUNOS TRANSFERIDOS PARA A ESCOLA MUNICIPAL DOM PEDRO I – TIETÊ

Escola R. Municipal Henrique Dias – Mato Dentro Escola R. Municipal João Roque Schuertz – Lavra Escola R. Municipal Pe. José de Anchieta – Fundo do Campo Escola R. Municipal Marilene T. Torres – Fazendinha Escola R. Municipal Monteiro Lobato – Passa-Passa Escola R. Municipal Pres. Getúlio Vargas – Capoeira Grande

FONTE: Plano Municipal de Araucária (2008)

NOTA: A escola Dom Pedro I, em 1996 foi ampliada e passou a denominar-se Escola Rural Municipal Professora Andréa Maria S. Dias.